

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Les retombées de la participation d'une enseignante anicinape à deux recherches-actions sur son
développement professionnel en contexte de didactique du français au primaire

par

Kara Edward

Mémoire présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maître ès Arts (M.A.)

Maitrise en sciences de l'éducation

Octobre 2020

© Kara Edward, 2020

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Les retombées de la participation d'une enseignante anicinapse à deux recherches-actions sur son
développement professionnel en contexte de didactique du français au primaire

par

Kara Edward

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Christiane Blaser

Université de Sherbrooke

Directrice ou directeur de la recherche

Isabelle Nizet

Université de Sherbrooke

Codirectrice de la recherche

Constance Lavoie

Université de Sherbrooke

Membre du jury

Lynn Thomas

Université de Sherbrooke

Membre du jury

Mémoire accepté le 7 octobre 2020

SOMMAIRE

À la suite de la parution du rapport de la Commission de vérité et réconciliation du Canada (CVR), le besoin de modifier les pratiques éducatives en milieu autochtone et de permettre aux membres des communautés de se réapproprier le pouvoir sur leur éducation est mis en évidence. Dans le respect de ce besoin et pour répondre à la demande de développement de compétences pour les enseignantes et les enseignants œuvrant dans le contexte autochtone, deux recherches-actions (Blaser et al., 2019; da Silveira et al., 2015) ont été menées auprès de membres des Premières Nations entre 2012 et 2019. La première recherche était centrée sur la compétence scripturale des élèves (da Silveira et al., 2015), et la seconde sur le soutien au développement professionnel d'enseignantes dans le but d'améliorer leurs compétences à enseigner et à évaluer la lecture et l'écriture (Blaser et al., 2019). Une enseignante anicinape d'une communauté de l'Abitibi-Témiscamingue a participé aux deux projets de recherches. Dans la présente étude de cas simple et descriptive (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011) s'appuyant sur une approche chronologique, nous soutenons que les deux recherches-actions ont influencé l'expérience de développement professionnel (Guskey, 2000 dans Lefevre, 2009; Mukamurera, 2014; Uwamariya et Mukamurera, 2005) de cette enseignante. L'objectif général était d'observer son développement professionnel au regard de ses pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'écriture et de la lecture selon leur évolution dans le temps.

Dans le but de rendre chronologiquement compte de ses pratiques d'enseignement de l'écriture, les différents modèles et approches (Bucheton, 2014; des Rosiers, 2019) utilisés par l'enseignante ont été exposés. Nous les avons liés à sa vision de l'évaluation qui, au fil du temps,

s'est transformée. Pour analyser chronologiquement ses pratiques d'enseignement et d'évaluation de la lecture, nous avons observé différentes activités menées par l'enseignante selon leur insertion dans les trois phases d'enseignement de la lecture (Giasson, 2003; Lépine, 2017a). Nous avons aussi abordé l'importance de la zone lecture (Atwell et Atwell Merkel, 2017) et de l'accès à l'objet livre (Atwell et Atwell Merkel, 2017; Brodeur et al., 2005; gouvernement du Québec, 2001; Nadon, 1992; Snow et al., 1998 dans Brodeur et al., 2005). Pour l'évaluation, nous avons identifié les liens entre les changements de pratique de l'enseignante et sa participation aux deux recherches-actions.

Nous avons finalement posé un regard sur l'impact d'événements marquants de la carrière de l'enseignante et leur incidence sur son expérience de développement professionnel en nous référant aux perspectives professionnalisante et développementale du développement professionnel (Mukamurera, 2014; Uwamariya et Mukamurera, 2005) ainsi qu'à l'échelle de mesure du niveau d'efficacité de la formation continue élaborée par Guskey (2000 dans Lefevre, 2009).

À partir de quatre entrevues semi-dirigées (Gauthier, 2009) menées auprès de l'enseignante dans le cadre de la deuxième recherche-action à laquelle elle a participé, nous avons rédigé un récit phénoménologique qui rend compte que l'implication de l'enseignante dans son expérience de développement professionnel est exemplaire et qu'elle se voit notamment par l'application au quotidien des savoirs professionnels coconstruits dans les projets de recherche-action. Nous avons ainsi établi que l'enseignante se positionnait, par rapport à son développement professionnel, dans la phase de la formation continue (Mukamurera, 2014) et que la dimension collective

(Mukamurera, 2014) était celle qui influait le plus sur son travail. Toutefois, ce qui ressort dans l'analyse des données est que pour cette enseignante, il y a un élément qui transcende chacun de ses choix professionnels : le bien-être des élèves.

La forme que nous avons choisie pour présenter nos résultats nous a permis d'impliquer la participante de manière juste et éthique (gouvernement du Canada, 2014) en lui accordant la place qui lui revenait de droit dans ce travail. Le principal apport de notre recherche est d'ailleurs de valoriser le travail, la détermination et la volonté de cette enseignante qui œuvre dans un contexte particulier et où les caractéristiques des apprenants doivent être prises en considération (Brabant et al., 2015; Campeau, 2011; Campeau, 2015; Cajete, 1994; Gruenwald, 2008; Lévesque et Polèse, 2015).

RÉSUMÉ

Cette étude de cas spécifique soutenue par une approche chronologique porte sur le développement professionnel d'une enseignante anicinape au regard de ses pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'écriture et de la lecture en contexte de didactique du français au niveau primaire. Ce mémoire s'inscrit dans la continuité de deux recherches-actions (Blaser et al., 2019; da Silveira et al., 2015) auxquelles l'enseignante a participé. Les concepts de développement professionnel (Mukamurera, 2014; Uwamariya et Mukamurera, 2005), d'enseignement et d'évaluation de l'écriture (Bucheton, 2014; des Rosiers, 2019) et d'enseignement et d'évaluation de la lecture (Atwell et Atwell Merkel, 2017; Giasson, 2003; Lépine, 2017) ont guidé la rédaction du récit phénoménologique (Paillé et Mucchielli, 2012) qui sert à présenter nos résultats. Ces derniers illustrent l'impact de la participation de cette enseignante aux projets de recherche sur son expérience de développement professionnel, notamment par les changements qui s'opèrent dans ses pratiques après y avoir participé.

Mots-clés : développement professionnel – contexte autochtone – enseignement de l'écriture et de la lecture – évaluation de l'écriture et de la lecture

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE.....	III
RÉSUMÉ	VI
INTRODUCTION.....	19
PREMIER CHAPITRE. PROBLÉMATIQUE.....	22
1. CONTEXTE.....	22
1.1 La recherche-action.....	22
1.2 Première recherche (2012-2015) : étude auprès d'élèves anicinapek et innus	24
1.2.1 Ancrage théorique	25
1.2.2 Résultats et retombées de la recherche.....	26
1.2.3 Participation de Sammy à la recherche	27
1.3 Deuxième recherche (2016-2019) : projet LÉÉO	28
1.3.1 Considérations méthodologiques	29
1.3.2 Résultats et retombées de la recherche.....	29
1.3.3 Participation de Sammy à la recherche	30
2. SURVOL HISTORIQUE DE L'ENSEIGNEMENT EN CONTEXTE AUTOCHTONE.....	30
2.1.1 Instauration des pensionnats autochtones	31
2.1.2 Projet d'amérindianisation et sécurisation culturelle	33
2.1.3 Contemporanéité	34
3. DÉFI DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS	36
3.1 Défis liés au contexte autochtone.....	36
3.2 Défis liés à l'évaluation de l'écriture	38
3.3 Défis liés à l'évaluation de la lecture	40
4. PROBLÈME, QUESTION ET OBJECTIFS DE RECHERCHE	42
4.1 Problème et question de recherche.....	42
4.2 Objectif général de recherche	42
DEUXIÈME CHAPITRE. CADRE DE RÉFÉRENCE	43
1. DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL	43
1.1 Concept polysémique	44

1.2	Définition	46
1.3	Phases et dimensions du développement professionnel.....	48
1.3.1	Continuum des phases du développement professionnel.....	48
1.3.2	La dimension personnelle	49
1.3.3	La dimension pédagogique et didactique.....	49
1.3.4	La dimension disciplinaire	49
1.3.5	La dimension critique.....	50
1.3.6	La dimension collective	50
1.3.7	La dimension organisationnelle et institutionnelle	50
1.4	Perspectives du développement professionnel.....	51
1.4.1	Perspective développementale	51
1.4.2	Perspective axée sur la professionnalisation	52
2.	ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRITURE.....	55
2.1	Approches et modèles issus d'une conception rigide ou variationniste de la langue	57
2.2	Conception plutôt cognitiviste	58
2.2.1	Différents approches et modèles issus d'une conception plutôt cognitiviste.	59
2.2.2	Facteurs facilitant le changement des pratiques enseignantes	64
3.	ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE	65
3.1	Trois phases de l'enseignement appliquées à l'enseignement de la lecture	66
3.1.1	Avant la lecture	66
3.1.2	Pendant la lecture	66
3.1.3	Après la lecture	67
3.2	Zone lecture.....	68
3.2.1	Connaissance des différents types de livres	69
3.2.2	Accessibilité aux livres	70
4.	ÉVALUATION	71
4.1	Perspective gouvernementale.....	72
4.2	Évaluation de l'écriture et de la lecture	72
4.3	Évaluation formative.....	74
5.	OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE	76

TROISIÈME CHAPITRE. MÉTHODOLOGIE.....	78
1. TYPE DE RECHERCHE	78
2. POPULATION CIBLE ET PARTICIPANTE	79
3. TYPE DE DONNÉES ET MOYENS DE COLLECTE	80
3.1 Type de données.....	80
3.2 Instruments de collecte.....	81
3.3 Collecte de données	82
3.3.1 Calendrier des entrevues menées avec Sammy et questionnaires des entretiens	82
3.3.2 Canevas d'entretien portant sur le développement professionnel.....	83
4. CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES.....	84
4.1.1 Consentement libre, éclairé et continuuel	84
4.1.2 Justice	85
4.1.3 Appellation et orthographe appropriées	85
4.1.4 Anonymat.....	86
5. ANALYSE DES DONNÉES	87
5.1 Étude de cas simple et descriptive	87
5.2 Approche chronologique.....	89
5.3 Traitement des données.....	89
5.4 Récit phénoménologique.....	90
QUATRIÈME CHAPITRE. RÉSULTATS ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS 91	
1. RÉCIT PHÉNOMÉNOLOGIQUE.....	91
1.1 Présentation sommaire des thèmes abordés dans le récit.....	91
1.2 Récit	92
2. SCOLARITÉ ET FORMATION.....	101
2.1.1 Cégep.....	101
2.1.2 Formation d'aide-enseignante	102
2.1.3 Université	104
3. DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DE SAMMY AU REGARD DE SES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ET D'ÉVALUATION DE L'ÉCRITURE	105

3.1	Développement professionnel de Sammy au regard de ses pratiques d'enseignement de l'écriture	106
3.1.1	Projets d'écriture	106
3.1.2	Plans et structure des textes.....	108
3.1.3	Profil de l'élève scripteur	110
3.2	Développement professionnel de Sammy au regard de ses pratique d'évaluation de l'écriture	112
3.2.1	Évaluation formative et progression chez les élèves.....	112
3.2.2	Correction des projets d'écriture	113
3.2.3	Grilles d'évaluation en écriture	115
4.	DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DE SAMMY AU REGARD DE SES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ET D'ÉVALUATION DE LA LECTURE	117
4.1	Développement professionnel de Sammy au regard de ses pratiques d'enseignement de la lecture	118
4.1.1	Enseignement de la structure des textes.....	118
4.1.2	Quinze minutes de lecture obligatoire.....	119
4.1.3	Animation d'un livre	121
4.1.4	Phases de l'enseignement de la lecture	122
4.2	Développement professionnel de Sammy au regard de ses pratiques d'évaluation de la lecture	127
4.2.1	Pratiques d'évaluation de la lecture de Sammy à la fin de sa formation initiale	128
4.2.2	Besoins de Sammy concernant l'évaluation de la lecture	129
4.2.3	Changements et défis dans les pratiques d'évaluation de la lecture de Sammy	129
5.	DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DE SAMMY AU REGARD D'ÉLÉMENTS SIGNIFICATIFS DANS SA CARRIÈRE.....	134
5.1	Sentiment de compétence professionnelle de Sammy	134
5.1.1	Facteurs de changement du sentiment de compétence professionnelle de Sammy.....	135
5.2	Évènements marquants dans la carrière de Sammy	136
5.2.1	Participation à des projets de recherche	136
5.2.2	Importance de la réflexion sur ses propres pratiques d'enseignement.....	138

5.3 Projets futurs	139
CINQUIÈME CHAPITRE. DISCUSSION CONCLUSIVE	141
1. RETOUR SYNTHÉTIQUE SUR LES CHAPITRES.....	142
2. APPORTS DE LA RECHERCHE	147
3. LIMITES DE LA RECHERCHE	148
4. PISTES À EXPLORER POUR DES RECHERCHES FUTURES	150
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	152
ANNEXE A.....	160
ANNEXE B.....	162
ANNEXE C.....	163
ANNEXE D.....	164
ANNEXE E.....	165

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.	Chronogénèse des phases de l'apprentissage de l'écriture chez l'élève	61
Tableau 2.	Calendrier des entrevues menées auprès de Sammy	82
Tableau 3.	Tableau chronologique de l'enseignement selon les différentes phases de la lecture	123

LISTE DES FIGURES

Figure 1.	La triple finalité de la recherche-action.....	23
Figure 2.	Les étapes d'un processus d'accompagnement.....	26
Figure 3.	Le développement professionnel : un concept polysémique.....	45
Figure 4.	Les phases du développement professionnel de l'enseignant	48
Figure 5.	Les opérations de la production textuelle.....	57
Figure 6.	Le lien qui unit les différentes compétences en français.....	64
Figure 7.	La fréquence en pourcentage des moments privilégiés pour la mise en place des activités.....	68
Figure 8.	Le cycle de l'apprentissage	74
Figure 9.	La triangulation des données.....	75

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CVR	Commission vérité et réconciliation
FRQSC	Fonds de recherche québécois - société et culture
LÉÉO	Lecture, Écriture, Évaluation, Oral
PFÉQ	Programme de formation de l'école québécoise

À Sammy
« La valeur d'un homme tient dans sa capacité à donner
et non dans sa capacité à recevoir »
Albert Einstein

REMERCIEMENTS

Sans l'appui, le support et la participation de nombreuses personnes, ce mémoire dont je suis fière n'aurait jamais été terminé. Je suis heureuse d'enfin rédiger ces quelques remerciements et j'espère que malgré ces trop brèves lignes, vous saurez déceler l'infinie reconnaissance que j'éprouve pour vous tous.

À Sammy, qui est au cœur de ce mémoire, toi qui es une femme inspirante que je considère aujourd'hui comme une amie. Pour tous ces instants où tu m'as enseigné l'enseignement, mais aussi la vie, pour tous ces partages, pour tous ces moments où, même sans le savoir, tu étais au cœur de mes réflexions, pour cette humanité infinie, merci.

À Christiane Blaser, ma directrice de recherche, toi qui as su me guider à travers ce long périple scientifique, qui as vu du potentiel dans mon travail alors que je n'en trouvais plus moi-même, qui as accepté mon changement d'orientation de projet avec enthousiasme, avec qui j'ai partagé de longues heures de discussion et qui m'as offert 1001 opportunités de progresser, merci.

À Isabelle Nizet, ma codirectrice, toi qui as investi de longues heures dans la relecture de mon travail, qui as toujours su me conseiller judicieusement, avec qui j'ai eu la chance d'échanger sur de nombreux sujets et qui as su mettre en perspective ce que je pensais figé, merci.

À Constance Lavoie et Lynn Thomas, membres de mon jury, vous qui avez su éclairer mon travail avec vos commentaires constructifs, avec qui échanger a été facile et enrichissant et qui avez pris le temps d'évaluer ce mémoire, merci.

À ces professeures et professeurs, chargées et chargés de cours qui ont marqué mon parcours universitaire, vous toutes et vous tous qui partagez vos réflexions, vos intérêts et vos connaissances avec une passion indéfectible, merci.

À Mélissa Dumouchel, collègue de bureau et meilleure amie, avec qui j'ai pu tout partager pendant ces quelques années : fous rires et pleurs, envies, désirs et découragement. Toi qui as toujours eu les mots justes, qui a su détruire mes tigres de papier, qui n'as eu de cesse de m'encourager, de m'aider, avec qui j'ai plaisir à imaginer de nombreux projets de recherche à mener, qui es un soleil dans ma vie, merci.

À ces personnes qui ont croisé mon chemin dans les dernières années, à mes amies et amis, connaissances et collègues, pour votre soutien et votre compréhension, merci.

À Maryse, Dhyana, Joshua et Alyssa, mes sœurs, mon frère et ma nièce, vous qui avez toujours été présents pour m'encourager, pour relire mes textes et discuter des participes passés pronominaux, pour m'offrir des endroits de rédaction optimaux, du café à profusion, une oreille attentive et des câlins quand j'en avais besoin, vous que j'aime inconditionnellement, qui êtes le pilier de ma vie et qui faites de moi une meilleure personne tous les jours, merci.

À Céline, ma mère, toi qui as su me motiver quand il le fallait, qui a toujours cru en moi, qui a toujours fêté mes réussites et compris mes inquiétudes, qui as relativisé mes angoisses et qui a partagé mes joies, qui as porté ma réussite sur ton dos durant tout ce long périple, qui ne cesses de m'impressionner et à qui je dois en grande partie celle que je deviens, merci.

INTRODUCTION

« *The mediocre teacher tells. The good teacher explains. The superior teacher demonstrates. The great teacher inspires!* ». Ces propos de l'écrivain William Arthur Ward établissent la complexité du rôle de la personne enseignante et l'importance du renouvellement constant pour remplir ce rôle de manière optimale. En 2001, l'implantation du référentiel de compétences professionnelles produit par le gouvernement du Québec valorise la considération du développement professionnel pour les enseignants en formation et en poste. Le concept connaît un regain de popularité. Il est maintenant essentiel pour une personne enseignante de réfléchir sur ses pratiques professionnelles pour amener des modifications à celles-ci dans le but d'améliorer son enseignement et, ultimement, de permettre aux élèves de mieux réussir et favoriser un transfert optimal des apprentissages. Nous en sommes venue à réfléchir sur le développement professionnel d'enseignantes et d'enseignants œuvrant dans des contextes particuliers d'enseignement. Par exemple, l'enseignement en milieu autochtone demande une considération spécifique puisque le travail se fait auprès de membres de communautés avec des spécificités culturelles et avec un bagage historique important (Brabant, C., Croteau, M-J., Kistabish, J. et Dumond, M., 2015; Campeau, 2011; Campeau, 2015; Cajete, 1994; Gruenwald, 2008; Lévesque et Polèse, 2015). C'est pour cette raison que nous avons décidé de nous concentrer sur ce contexte d'enseignement dans le cadre de notre mémoire. Nous nous intéressons particulièrement à l'expérience du développement professionnel d'une enseignante anicinape¹ prénommée Sammy. Puisqu'elle a

¹ Le terme se prononce [anifnabe].

participé à deux recherches-actions dans les dernières années, nous nous intéressons à savoir si ces recherches-actions ont eu une incidence sur son développement professionnel, plus particulièrement sur ses pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'écriture et de la lecture.

Dans le premier chapitre, nous expliciterons ce qu'est la recherche-action pour ensuite présenter les deux recherches-actions auxquelles l'enseignante a participé. Dans cette section, nous rendrons compte des ancrages théoriques, des considérations méthodologiques ainsi que des résultats et retombées de ces recherches-actions. Dans le but de contextualiser davantage notre mémoire, nous ferons aussi un survol historique de l'enseignement en milieu autochtone et nous exposerons quelques enjeux liés à l'enseignement du français dans ce contexte.

Le deuxième chapitre correspond à la présentation de notre cadre de référence. Nous y aborderons les différents concepts essentiels à la réalisation de notre projet. Il sera question du concept de développement professionnel au regard de la polysémie de ce concept, des différentes phases et dimensions qui y sont rattachées ainsi que des perspectives que nous avons décidé de conserver pour notre analyse, soit les perspectives professionnalisante et développementale. L'enseignement de l'écriture sera abordé selon deux conceptions différentes, soit une conception de l'enseignement variationniste et une conception plutôt cognitiviste. Nous présenterons ensuite le concept d'enseignement de la lecture en insistant sur les trois phases de l'enseignement de la lecture, la compréhension de la zone lecture et l'importance de l'accessibilité à l'objet livre. Pour clore ce chapitre, nous aborderons l'évaluation de l'écriture et de la lecture.

Dans le troisième chapitre, la méthodologie sera explicitée. Nous énoncerons d'abord notre type de recherche ainsi que le type de données et les moyens de collecte utilisés. Nous aborderons

l'aspect éthique de notre travail et finalement, le chapitre sera conclu avec l'explication de l'analyse de nos données.

Le quatrième chapitre présentera les résultats de notre mémoire ainsi que l'interprétation de ceux-ci. Pour introduire l'analyse, le récit phénoménologique du développement professionnel de Sammy sera présenté. Par la suite, nous aborderons plus en profondeur la scolarité et la formation de Sammy, son développement professionnel au regard de ses pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'écriture, de ses pratiques d'enseignement et d'évaluation de la lecture et d'évènements significatifs dans sa carrière.

Le cinquième chapitre, celui de la discussion conclusive, exposera un retour synthétique des différents chapitres et abordera les apports et les limites de notre mémoire. Le chapitre se conclura sur des pistes à explorer pour des recherches futures.

PREMIER CHAPITRE. PROBLÉMATIQUE

« Ce qui compte ne peut pas toujours être compté, et ce qui peut être compté ne compte pas forcément ». Cette citation d'Albert Einstein a guidé notre réflexion et c'est avec cette idée que nous expliciterons, dans ce chapitre, les éléments qui nous ont menée à conduire une étude de cas auprès d'une enseignante anicinape ayant été impliquée dans deux recherches distinctes. Nous présenterons d'abord les différents projets de recherche auxquels elle a participé dans les dernières années. Nous ferons un survol historique de l'enseignement en milieu autochtone et, finalement, nous énoncerons notre question et notre objectif général de recherche.

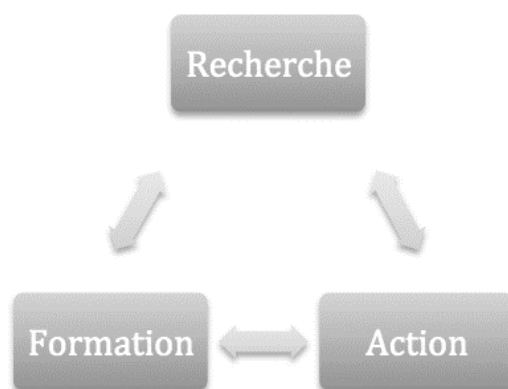
1. CONTEXTE

Notre projet s'inscrit dans une recherche plus large, qui elle-même découle des retombées d'une recherche antérieure. Ces deux recherches sont des recherches-actions; nous amorçons donc cette section en décrivant cette forme de recherche ainsi que les deux recherches auxquelles l'enseignante qui est au cœur de notre recherche a participé.

1.1 La recherche-action

La recherche-action se décrit comme un « processus de collaboration dans lequel les individus examinent un problème concret qui les préoccupe. Cette collaboration peut prendre plusieurs formes » (Gauthier, 2009, p. 55). Guillemette et Savoie-Zajc (2012) abondent dans ce sens. Ce type de recherche, présent dans les sciences sociales depuis maintenant près de cent ans (Gauthier, 2009), cherche à combler le fossé creusé entre la science et le monde de la pratique

(Gauthier, 2009). L'objectif de ce type de recherche est donc d'influencer directement le milieu de la pratique en collaborant avec les praticiens, considérés comme des acteurs compétents (Guillemette et Savoie-Zajc, 2012). Pour ce faire, il doit y avoir un investissement de la part des chercheurs dans le milieu. C'est ce que représente la figure de Gauthier (2009) qui illustre la triple finalité de la recherche-action :



Note. Figure tirée de Gauthier, 2009, p.553.

Figure 1. La triple finalité de la recherche-action

On peut voir, à l'analyse de cette figure, que « la recherche-action n'est possible qu'avec, pour et par les personnes et leurs communautés » (Gauthier, 2009, p. 555), ce qui fait écho à la coconstruction des savoirs et à une collaboration nécessaire à la compréhension du monde telles que décrites par le réseau DIALOG (2001-2020), notamment lorsqu'il est question de travail avec des membres de communautés autochtones. Le pôle de la recherche correspond à l'« usage d'une méthodologie rigoureuse qui guide et éclaire l'action et permet d'en évaluer les répercussions » (Guay et Prud'homme, 2011, p. 189). Le pôle de l'action, quant à lui, correspond aux « gestes

concrets des acteurs pour modifier un ou plusieurs aspects d'une situation pédagogique jugée insatisfaisante » (Guay et Prud'homme, 2011, p. 189). C'est ce pôle qui distingue la recherche-action d'autres types de recherche; c'est par lui que le praticien est « activement engagé à s'améliorer » (Guillemette et Savoie-Zajc, 2012, p. 17). Le dernier pôle, celui de la formation, correspond plutôt au « développement professionnel des acteurs au fil des actions mises en œuvre grâce à leurs échanges et à leurs réflexions sur ces actions » (Guay et Prud'homme, 2011, p. 189).

La recherche-action, par son incidence sur la transformation de pratiques, notamment en lien avec le pôle de la formation, est un type de recherche qui s'imbrique directement dans le processus de développement professionnel de tous les individus qui sont impliqués : « [l]a perspective adoptée considère les praticiens ainsi que les chercheurs comme des apprenants compétents réflexifs qui se placent dans une démarche de questionnement par rapport à leurs propres pratiques, conditions mêmes pour atteindre l'objectif de développement professionnel. » (Guillemette et Savoie-Zajc, 2012, p.14).

La recherche-action peut donc être considérée comme « une recherche dans le monde réel en vue de l'influencer directement ou comme une professionnalisation des pratiques » (Gauthier, 2009, p. 564). C'est dans cette optique que les recherches englobant notre projet de recherche ont été menées.

1.2 Première recherche (2012-2015) : étude auprès d'élèves anicinapek et innus

Entre 2012 et 2015, un groupe de chercheuses a mené une recherche dont le titre était *L'exploration de nouvelles pratiques d'enseignement pour favoriser le développement de la*

compétence à écrire d'élèves anicinapek et innus du primaire. Cette recherche s'est déroulée dans deux communautés autochtones, soit en Abitibi-Témiscamingue et à La Romaine. En tout, six enseignantes ont pris part à cette recherche. Sammy a participé à la recherche et s'est impliquée dans l'équipe de recherche.

1.2.1 Ancrage théorique

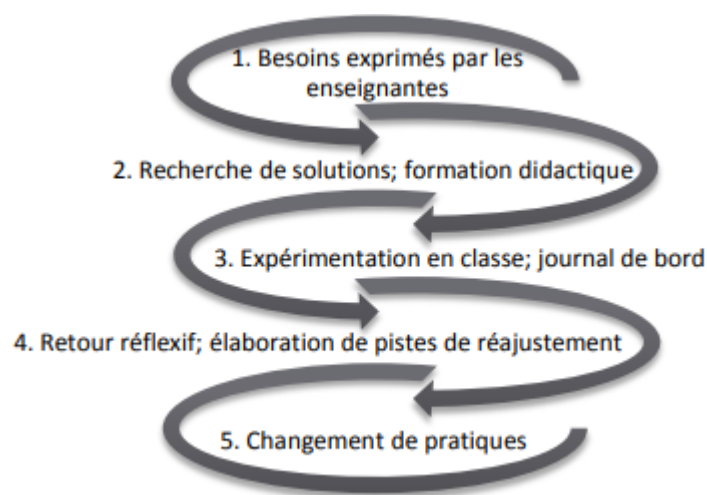
Prenant en considération le fait que le faible niveau de littératie des communautés autochtones est en lien avec le taux de scolarisation peu élevé des élèves de ces communautés, da Silveira, Blaser, Maheux, Moldoveanu et Pellerin (2015) se sont principalement intéressées à la compétence à écrire des élèves faisant leur scolarisation en communauté. Elles observent que la scolarité des élèves autochtones doit se faire principalement à l'écrit alors que leurs « pratiques culturelles [...] ont été historiquement ancrées dans l'oralité [...] accentuant ainsi le phénomène de diglossie et l'écart entre culture orale et culture écrite rendant encore plus problématique la relation que les Autochtones entretiennent avec l'écrit » (da Silveira et al., 2015, p. 5). Les chercheuses énoncent qu'il existe une volonté de conservation et de maintien des langues autochtones dans les communautés, mais le paradigme d'enseignement du français comme langue première subsiste. Si on se concentre sur l'école située en Abitibi-Témiscamingue, on note que des cours de culture et de langue autochtones sont donnés dans l'école, pratique favorisant la conservation de la langue dans la communauté. Cependant, lors du passage au secondaire, les élèves fréquenteront une école provinciale où ces apprentissages ne seront pas poursuivis. Il y a donc un désir de conserver la langue et la culture traditionnelles de la communauté, mais également

un besoin de s'intégrer dans un parcours scolaire régulier pour briser la spirale du manque de scolarisation dans les communautés.

C'est donc dans le but d'améliorer le rapport à l'écrit des élèves et de donner des outils aux enseignantes et enseignants pour enseigner l'écriture dans ce contexte particulier que les chercheuses ont mis en place cette recherche-action (da Silveira et al., 2015).

1.2.2 Résultats et retombées de la recherche

Plusieurs éléments de réflexion, résultats et retombées découlent de cette recherche-action. À partir de rencontres en dyade (ou en triade) entre une ou deux enseignantes et une chercheuse, un modèle d'accompagnement des enseignantes centré sur l'expression de leurs besoins a été développé.



Note. Figure tirée de da Silveira et al., 2015, p.2.

Figure 2. Les étapes d'un processus d'accompagnement

Les chercheuses ont constaté « qu'un accompagnement adéquat auprès d'enseignantes du primaire en milieu autochtone mène à une transformation des pratiques d'enseignement de l'écriture, ce qui a pour effet un changement dans le rapport à l'écrit des élèves sur les plans affectif et praxéologique » (da Silveira et al., 2015, p. 8). Par exemple, les enseignantes ont observé que les élèves étaient davantage impliqués dans leurs processus d'apprentissage et de rédaction et qu'ils manifestaient « des sentiments nettement plus positifs vis-à-vis des tâches d'écriture et cela se ressent sur la qualité de leurs écrits » (da Silveira et al., 2015, p. 8).

1.2.3 Participation de Sammy à la recherche

Sammy a pris part à cette recherche. En plus de remarquer des transformations chez les élèves, elle s'est impliquée dans la recherche de manière exemplaire, notamment en appliquant des principes en dehors du cadre de la recherche, en questionnant et en modifiant ses pratiques. Sammy se développe professionnellement par le biais de sa participation au projet. Elle a pu exprimer ses besoins de formation aux chercheuses qui ont adapté des outils de travail pour elle. Sammy a utilisé ces outils qui lui ont été transmis pour construire elle-même de nouveaux outils qu'encore aujourd'hui elle utilise dans son enseignement. En plus de transposer de manière durable ces outils dans sa pratique, elle a amorcé une réflexion sur ses pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'écriture au fil de cette recherche. Ce transfert permet de soupeser l'implication de Sammy tout au long de la recherche. C'est l'aboutissement de son « [engagement volontaire] à réfléchir sur sa pratique afin de l'améliorer » (Guillemette et Savoie-Zajc, 2012, p.17).

La recherche-action dirigée par da Silveira a eu comme retombée, entre autres, l'établissement d'une relation de confiance entre les chercheuses et les enseignantes, spécialement avec les enseignantes de l'école de l'Abitibi-Témiscamingue. Ce lien de confiance est d'ailleurs un des facteurs à l'origine de la mise en place de la deuxième recherche-action menée entre 2016 et 2019, soit le projet LÉÉO.

1.3 Deuxième recherche (2016-2019) : projet LÉÉO

Considérant les retombées de la première recherche auprès d'élèves anicinapek et le fait que la population autochtone s'accroît plus rapidement que la population non autochtone (statistique Canada, 2011), donc que les besoins de cette communauté doivent nécessairement être pris en considération notamment en ce qui a trait à l'éducation, Blaser, cochercheuse dans le premier projet, a voulu poursuivre les travaux entrepris avec une des deux écoles. Cette seconde recherche-action, intitulée *Soutenir le développement professionnel d'enseignantes du primaire pour améliorer les pratiques d'enseignement et d'évaluation de la lecture et de l'écriture en contexte autochtone, à l'ère des TIC²*, avait comme objectifs principaux d'équiper les classes de l'école de « coins littérature » rendant le plus de matériel possible accessible aux élèves ainsi que coconcevoir un dispositif pour soutenir les enseignantes à expérimenter des pratiques d'enseignement et d'évaluation optimales de la lecture, le tout dans le respect de la spécificité culturelle des élèves autochtones (Blaser, da Silveira, Lépine, Nizet, Pellerin et Simard, 2019).

² Cette recherche, ainsi que la première, a été financée par le Fonds de recherche québécois société et culture (FRQSC).

Dans le but d'équiper les coins littératures de manière adéquate, une activité importante a été tenue à trois reprises, soit le Salon du livre de la communauté. Les élèves étaient invités à choisir un livre pour la classe et un pour la maison. Les enseignantes avaient également un budget déterminé pour ajouter des livres à ceux choisis par les élèves dans leur coin littérature.

1.3.1 Considérations méthodologiques

Les chercheuses et les chercheurs se sont rendus sur le terrain à quelques reprises pour déterminer les besoins des enseignantes en matière d'enseignement et d'évaluation de la lecture et de l'écriture. À partir des besoins énoncés et dans le but de répondre à ceux-ci, plusieurs formations ont été offertes aux enseignantes. En 2017, une formation portant sur le choix des œuvres pour les élèves et sur l'animation d'un livre au préscolaire et au primaire ainsi qu'une expérimentation en classe de lectures à voix haute interactives ont été offertes aux enseignantes, à leur demande. En 2018, trois autres formations ont été offertes aux enseignantes : une portant sur l'évaluation des apprentissages, une portant sur l'enseignement de l'écriture à l'école primaire et la dernière portant sur les livres numériques et les applications dédiées aux livres.

1.3.2 Résultats et retombées de la recherche

L'instauration des coins littérature dans les classes ainsi que la participation des élèves et des enseignantes de l'école aux trois éditions du Salon du livre ont eu des répercussions autant chez les élèves que chez les enseignantes. En effet, l'accès à l'objet livre étant facilité par la quantité de livres présents dans les classes semble avoir eu un impact direct sur le goût de la lecture des élèves. Les enseignantes mentionnent laisser plus de temps de lecture et elles sont

impressionnées par les élèves qui cherchent à lire à la moindre occasion et qui ne voient plus la lecture comme une punition (Blaser et al., 2019). Les formations, quant à elles, ont eu une incidence sur les enseignantes qui déclarent, en entrevue, que leurs pratiques d'enseignement ont changé (Blaser et al., 2019).

1.3.3 Participation de Sammy à la recherche

Dans le cadre de cette recherche, le rôle de Sammy est essentiel. Il s'agit de la seule enseignante impliquée dans la recherche ayant également participé à la recherche menée par da Silveira³. Elle est aussi engagée dans les différents comités qui sous-tendent la recherche. Il s'agit aussi d'une des deux enseignantes anicinapek participant à la recherche. Ces considérations illustrent l'importance de son rôle.

L'enseignement en contexte autochtone présente des particularités et est habité d'une histoire caractéristique. Un survol historique de l'éducation dans ce contexte permet de mieux situer le rôle des enseignants œuvrant dans les communautés aujourd'hui.

2. SURVOL HISTORIQUE DE L'ENSEIGNEMENT EN CONTEXTE AUTOCHTONE

Comme pour de nombreux domaines, la *Loi sur les Indiens* de 1876 a eu un impact considérable sur l'éducation. Cette loi place les membres des Premières Nations sous la tutelle du gouvernement fédéral (McDonough, 2013). Les structures politiques traditionnelles sont

³ Rappelons que deux enseignantes de l'école participaient à la première recherche-action, toutes deux anicinapek.

délaissées au profit d'une gérance assurée par les Conseils de bande dont l'administration repose sur les choix des différents agents gouvernementaux (Henderson, 2006). Cette loi a un objectif d'assimilation des communautés autochtones par la société non autochtone (Henderson, 2006). Cet objectif est d'ailleurs mentionné de manière explicite dans la loi: « [n]otre objectif est de poursuivre le travail jusqu'à ce qu'il n'y ait plus un seul Indien au Canada qui n'est pas été absorbé dans le corps politique et jusqu'à ce qu'il n'y ait plus de question indienne ni de département des Affaires des Sauvages » (Leslie et Maguire dans Saint-Arnaud et Bélanger, 2006).

2.1.1 Instauration des pensionnats autochtones

Pour arriver à cette assimilation complète, une des stratégies mises en place par le gouvernement est de prendre le contrôle de l'éducation des jeunes autochtones : c'est l'instauration des pensionnats. L'objectif derrière l'implantation de ces institutions est d'éduquer les enfants autochtones selon les pensées et croyances des non-autochtones. Leur fréquentation est volontaire jusqu'en 1920, où elle devient obligatoire pour tous les autochtones âgés de six à quinze ans (McDonough, 2013). Dans le sommaire du rapport final de la Commission de vérité et de réconciliation (CVR) menée à partir de 2008 (gouvernement du Canada, 2015), il est soulevé que « les élèves autochtones étaient soumis à une éducation qui dénigrait leur histoire, faisant fi de la situation qui était la leur à l'époque et ne les reconnaissait pas – eux et leurs familles – comme des citoyens à part entière » (p. 78). Les pensionnats ont parfois été qualifiés, de manière connotée, d'usines à blanchir et il est aujourd'hui reconnu que cette période a été un génocide culturel (gouvernement du Canada, 2015; Schissel et Wotherspoon, 2003 dans Saint-Arnaud et Bélanger, 2005). Dans ces institutions d'éducation, il était question d'abolir toutes les traces d'identité

culturelle chez les élèves, que ce soit en coupant les cheveux des jeunes garçons ou en punissant les élèves qui s'exprimaient dans la langue de leur communauté (McDonough, 2013; Schissel et Wotherspoon, 2003 dans Saint-Arnaud et Bélanger, 2005). En 1890, le commissaire des Indiens, Hayter Reed, recommande qu'« [a]u mieux, la langue maternelle ne doit servir que comme instrument d'enseignement et doit être abandonnée dès que possible » (gouvernement du Canada, 2015, p. 84). Certains membres de communautés ayant fréquenté ces établissements ont déclaré qu'au moment de leur retour des pensionnats, ils n'arrivaient même plus à communiquer avec leurs parents. Ils parlaient en français ou en anglais alors que leurs parents parlaient la langue de la communauté (gouvernement du Canada, 2015). L'échange intergénérationnel était rendu impossible. Au Québec, ce n'est qu'en 1980 que le dernier pensionnat fermera ses portes (Saint-Arnaud et Bélanger, 2005), mais ces lieux d'éducation ont marqué les individus : « [c]es véritables institutions de réforme ont laissé chez certains enfants des blessures empreintes d'abus, de sévices et de négligences d'ordre physique, psychologique, moral et sexuel » (Saint-Arnaud et Bélanger, 2005). » Certains élèves ont été menacés de damnation éternelle s'ils disaient ce qui leur avait été fait » (gouvernement du Canada, 2015, p. 111). En 2008, le premier ministre Stephen Harper a présenté des excuses officielles aux communautés autochtones pour les torts subis durant cette période sombre de l'histoire de l'éducation en milieu autochtone (gouvernement du Canada, 2015), le tout après avoir voté contre l'adoption de la déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones (Assemblée des Premières Nations, 2017). De toute évidence, « cette période s'inscrit de façon douloureuse et profonde dans la mémoire collective des Autochtones et oriente sans doute encore leur rapport à la scolarisation formelle » (Gauthier, 2005, p. 8).

2.1.2 *Projet d'amérindianisation et sécurisation culturelle*

À compter de 1973, le Projet d'amérindianisation (Lévesque, Polèse, de Juriew, Labrana, Turcotte et Chiasson, 2015), notamment par le biais de la politique nommée la *Maîtrise indienne de l'éducation indienne*, est mis en œuvre. Le projet d'amérindianisation a pour objectif de redonner du pouvoir aux peuples autochtones sur leur éducation (Lévesque et al., 2015) en leur laissant, par exemple, le choix des cours qui seront donnés dans les classes. Simard (1987) relève d'ailleurs les deux orientations de base du projet :

1. L'école gardienne de la langue et de la culture ou encore, faire de l'école l'agent principal de la survivance ethnique.
2. Rendre l'éducation des Amérindiens plus efficace et plus humaine en leur dispensant l'enseignement en fonction de leur propre culture et dans leur propre langue ou en d'autres termes appliquer aux Amérindiens le principe pédagogique universel que l'on vient de citer [orientation 1] (p. 105).

Des cours de langue autochtone seront également instaurés dans les écoles des communautés. La politique de la *Maîtrise indienne de l'éducation indienne* reconnaît

l'importance du contrôle communautaire pour améliorer l'éducation, la nécessité d'un plus grand nombre d'enseignants autochtones, l'élaboration de ressources d'enseignement et de programmes scolaires pertinents dans les écoles autochtones et l'importance de l'enseignement de la langue et des valeurs autochtones dans l'éducation des Autochtones (Mccue, 2018, s.p.).

Ce projet semble, en quelque sorte, être la contrepartie de l'assimilation culturelle subie dans le milieu scolaire par les peuples autochtones (Simard, 1987). Il a toutefois été critiqué par les membres des communautés et a subi des changements au cours des années (Simard, 1987). Par exemple, après ces critiques, une « décentralisation partielle de ce dernier [le projet d'amérindianisation] au niveau local » (Simard, 1987, p. 103) s'effectue et les communautés actualiseront le matériel pédagogique utilisé dans les cours.

Depuis les années 1990, certaines dimensions de la culture autochtone sont mises de l'avant dans les établissements scolaires des milieux autochtones, mais il n'en demeure pas moins que l'omniprésence du système provincial en éducation pose de nombreux défis à la considération des systèmes traditionnels autochtones en éducation (Sbaratto, 2005), ce qui soulève des questionnements et permet d'identifier des besoins en lien avec l'éducation en contexte autochtone.

2.1.3 Contemporanéité

À l'aube d'un nouveau millénaire, au moment où l'autogouvernance s'impose progressivement dans les sociétés postcoloniales, l'espoir de concevoir de nouvelles stratégies d'éducation pour répondre aux besoins de la communauté renaît plus que jamais. En effet, l'éducation est au cœur de la lutte que mènent les peuples autochtones afin de reprendre le contrôle de leur existence en tant que communauté et nation et de transformer ainsi l'expérience d'assimilation en une expérience d'autodétermination et d'expression (Sbaratto, 2005, p. 267).

En 2007, les Nations Unies ont adopté la Déclaration sur les droits des peuples autochtones. L'article 14 de cette déclaration stipule que « les peuples autochtones ont le droit d'établir et de contrôler leurs propres systèmes et établissements scolaires où l'enseignement est dispensé dans leur propre langue, d'une manière adaptée à leurs méthodes culturelles d'enseignement et d'apprentissage » (Nations Unies, 2007, s.p.). Les institutions scolaires de tous les niveaux sont également tenues de s'assurer que les membres des peuples autochtones qui fréquentent ces institutions de savoir soient assurés de pouvoir le faire sans craindre pour leur sécurité et sans subir de discrimination (Nations Unies, 2007). Les différents appels à action de la CVR (gouvernement du Canada, 2015) abondent en ce sens. Lors de la présentation du rapport de cette commission, il est spécifiquement demandé aux instances gouvernementales de poser un regard transformé sur l'éducation en contexte autochtone. Les articles 62 à 64 du rapport incitent le gouvernement du Canada à intégrer au cursus scolaire provincial un volet où la réalité des pensionnats autochtones est exposée aux apprenants et à former les enseignants afin qu'ils soient aptes à informer les élèves des apports des peuples autochtones à la société (gouvernement du Canada, 2015). Le tout doit immanquablement se faire en consultation avec les membres des communautés. Pour les écoles qui se situent directement dans les communautés, il est recommandé de « prévoir le financement nécessaire pour [qu'elles] utilisent les connaissances et les méthodes d'enseignement autochtones dans les salles de classe » (gouvernement du Canada, 2015, p. 362).

En somme, que ce soit par l'explication de l'horreur des pensionnats autochtones ou encore par la démonstration de tout le travail lié à la réappropriation de l'éducation par les membres des peuples autochtones, ce bref historique de l'enseignement en milieu autochtone nous permet de

comprendre quelques spécificités liées à notre contexte de recherche. Il établit aussi clairement que la relation des Premières Nations avec l'éducation n'est pas simple (Gauthier, 2005).

3. DÉFI DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

L'enseignement du français revêt plusieurs défis, autant en contexte non autochtone qu'en contexte autochtone. En raison la relation complexe que les membres des Premières Nations ont avec l'éducation et du statut particulier qu'endosse le français dans les communautés, l'enseignement de ce domaine pose certains défis qui sont directement liés à la situation d'enseignement.

3.1 Défis liés au contexte autochtone

Le français est une langue qui a un statut particulier dans les différentes communautés autochtones. Pour les communautés algonquiennes, groupe dans lequel la communauté de Sammy s'inscrit, le français est aujourd'hui reconnu comme la langue d'usage et l'anglais comme la langue seconde; certains membres de deux communautés algonquiennes du Québec ont encore leur langue ancestrale comme langue maternelle (Leclerc, 2015). Seuls 12% des membres de la communauté de Sammy ont la langue ancestrale comme langue maternelle (Leclerc, 2015). Cela dit, « près de 62 % des résidents [...] ont déclaré connaître une ou des langue(s) autochtone(s) » (Crépeau et Fleuret, 2018, p. 103). « Cette émergence des langues majoritaires [le français et l'anglais] auprès des Autochtones au Québec coïncide avec la scolarisation obligatoire des enfants au sein des écoles résidentielles. » (Crépeau et Fleuret, 2018, p. 104).

Des initiatives de valorisation de la langue et de la culture sont implantées dans les communautés, notamment dans les écoles. Cependant, la culture ancestrale n'est pas valorisée par le système d'éducation québécois (Sbaratto, 2005) et le besoin de s'inscrire dans ce système provincial demeure, puisqu'il y a un désir de rompre la boucle du manque de scolarisation chez les jeunes membres des communautés autochtones (statistique Canada, 2011).

Pour Crépeau et Fleuret (2018), il faut comprendre

les traumatismes vécus par ces peuples et le rapport au français [langue de scolarisation] qu'ils ont construit. L'éducation ayant servi d'instrument pour tenter d'éliminer les langues et les cultures des peuples autochtones au Canada, il nous semble qu'aujourd'hui, elle doit contribuer à réparer les torts causés pour tendre vers une véritable réconciliation, dans une perspective visant à reconnaître la compétence plurilingue des élèves des Premières Nations dans une perspective interculturelle (p. 114).

Le but de l'éducation pour les membres des communautés autochtones est de donner les outils aux apprenants pour leur permettre de trouver leur place dans la communauté et, finalement, dans le monde (Sbaratto, 2005). La langue est un outil en ce sens. La perspective interculturelle mentionnée par Crépeau et Fleuret (2018) prend alors tout son sens.

Son statut de langue de scolarisation et son lien direct avec les pensionnats autochtones confèrent au français un statut particulier au sein des communautés autochtones. La considération de ce statut est essentielle dans une optique de recherche menée avec des autochtones.

Par ailleurs, l'évaluation des apprentissages par les enseignantes et les enseignants demeurent un enjeu important dans les écoles des communautés autochtones. La vision de l'apprentissage chez les Premières Nations, les Inuit et les Métis est holistique, c'est-à-dire quelle s'intéresse à l'évolution de l'individu par rapport à lui-même, mais également par rapport à l'environnement dans lequel il évolue (CCA, 2009). Cependant, l'évaluation des apprentissages repose encore trop souvent sur le repérage des lacunes d'apprentissage des élèves, ce qui a pour conséquence de stigmatiser leur échec plutôt que de reconnaître leurs réussites. Le rapport *Redéfinir le mode d'évaluation de la réussite de l'apprentissage chez les Premières nations, les Inuits et les Métis* (CCA, 2007) signalait déjà que les prescriptions ministérielles et les pratiques évaluatives ne considèrent pas les progrès réalisés dans toutes les sphères de la vie d'un élève ni ses expériences réalisées dans des contextes variés. La vision holistique n'est donc pas encore suffisamment considérée et les normes encadrant l'évaluation (tels que les cadres d'évaluation) utilisées par les enseignantes et les enseignants dans les écoles autochtones ne sont pas nécessairement adaptées à une perspective holistique d'apprentissage. Bousquet (2012) soutient d'ailleurs que l'éducation dans les écoles canadiennes n'a pas d'écho pour les élèves autochtone.

En plus de devoir jongler avec ces considérations particulières, les enseignantes et enseignants de français dans les communautés doivent planifier leurs cours en fonction des défis liés à l'évaluation de l'écriture.

3.2 Défis liés à l'évaluation de l'écriture

Que ce soit en contexte particulier ou régulier, l'évaluation est une partie importante de l'enseignement. En ce qui a trait à l'évaluation de l'écriture, il faut savoir que maintenant, dans le

système scolaire, considérant l'importance du sujet scripteur et de son processus, le brouillon est valorisé. Cette valorisation fait que les enseignants doivent commenter (voire corriger) les brouillons en plus de la version finale des textes de tous les élèves. Ce processus de correction est éreintant pour les enseignants qui risquent de s'y épuiser (Bucheton, 2014).

Il faut aussi dire que les différents modèles axés sur un enseignement de l'écriture valorisant une perception plutôt cognitiviste de la langue (Bucheton, 2014) identifient l'erreur comme une occasion d'apprentissage. Jalbert (2006) questionne la possibilité de donner une valeur à l'erreur dans la pratique enseignante puisque la tradition scolaire ainsi que la tradition sociale n'ont aucune tolérance pour l'erreur. Il est donc assurément moins contraignant pour les enseignantes et les enseignants de concevoir des activités d'évaluation de l'écriture qui s'insèrent dans cette perspective sociale et cette tradition scolaire plutôt que de s'isoler de leur communauté scolaire pour attribuer à l'erreur une valeur pédagogique. Cela laisse place à des évaluations centrées davantage sur la norme langagière que sur le contenu du texte en lui-même.

Les instances gouvernementales mettent aussi de la pression sur les enseignantes et les enseignants pour que la norme langagière soit un des éléments les plus considérés dans l'évaluation de l'écriture. Au Québec, à la fin du primaire, 40% de la note de l'évaluation ministérielle en français est accordé à l'activité d'écriture et, sur ce pourcentage, ce sont trois des cinq critères évalués qui portent sur la norme langagière (Brissaud et Lefrançois, 2014). Les deux autres critères couvrent le reste du processus de rédaction. Ces quelques chiffres illustrent que malgré la connaissance de pratiques d'évaluation qui seraient favorables pour les élèves et les enseignantes et enseignants (Bucheton, 2014; des Rosiers, 2019; Tauveron, 1996), les traditions scolaire et

sociale imposent encore une vision de l'erreur trop péjorative pour qu'il soit aisé de modifier les pratiques d'évaluation axée sur la langue et la norme (Brissaud et Lefrançois, 2014; Jalbert, 2006).

Bref, les pratiques d'évaluation de l'écriture se transforment lentement et ce changement rencontre de la résistance, notamment à cause des traditions scolaire et sociale. Les défis liés à l'évaluation de l'écriture sont nombreux et il en va de même pour les défis liés à l'évaluation de la lecture.

3.3 Défis liés à l'évaluation de la lecture

« La lecture est une activité cognitive complexe qui met en interaction plusieurs domaines de connaissances déclaratives et procédurales » (Cormier, Desrochers et Sénéchal, 2006, p.2006). L'élaboration d'outils et de méthodes d'évaluation appropriés est, en ce sens, une activité des plus complexes.

Lafontaine (2001) propose une analyse de l'évolution de l'évaluation de la lecture sur trente ans. Elle postule que depuis les années 70, « [l]es conceptions de ce qu'est la compréhension en lecture, puis la littératie (reading literacy), se sont considérablement étendues et enrichies » (p. 86), que « [l]e travail préalable d'élaboration théorique s'est sensiblement développé » (p. 86) et que « [l]a proportion de questions à choix multiple a régressé tandis que se développait l'usage de questions à réponse construite et de guides destinés à assurer une correction aussi objective que possible de ces réponses complexes » (p. 86-87).

Le constat est que les méthodes évaluatives de la lecture se sont modifiées dans les trente dernières années, mais que ce processus demeure un défi pour la majorité des enseignants (Lépine,

2017a). Les élèves, au moment de transmettre leur pensée sur un texte dans un cadre évaluatif, font appel à des « connaissances de différentes natures (socio-affectives, éthiques, textuelles, etc.), souvent subjectives et qui ne sont pas encore organisées, ni facilement prévisibles » (Hébert, 2011).

Lépine (2017a) identifie, en s'appuyant sur les propos d'autres chercheuses et chercheurs, que les différentes activités d'évaluation « devraient prioritairement servir l'évaluation formative et non l'évaluation sommative reposant sur des consignes fermées » (p.85). Toutefois, comme les enseignantes et les enseignants ont l'habitude d'utiliser les différentes traces pour procéder à une évaluation sommative (Lépine, 2017a), le défi est grand pour en arriver à proposer une « évaluation formative axée sur les différents processus de lecture de l'élève et non pas essentiellement sur les contenus » (Hébert, 2011, p. 72).

En somme, malgré l'évolution des connaissances sur l'évaluation, les pratiques d'évaluation des enseignantes et des enseignants demeurent plutôt traditionnelles, ce qui s'explique en partie par la complexité des défis à relever.

Les éléments de contexte énoncés jusqu'ici en lien avec la recherche-action, l'enseignement en contexte autochtone et les défis de l'évaluation du français nous ont permis de formuler nos question et objectif général de recherche.

4. PROBLÈME, QUESTION ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

4.1 Problème et question de recherche

Dans notre projet de recherche, nous souhaitons documenter l'influence des deux recherches-actions sur le développement professionnel d'une enseignante anicinape qui enseigne le français dans sa communauté (avec le français comme langue d'enseignement).

Nous nous intéressons donc au parcours professionnel de Sammy en nous demandant quelles sont les retombées de ces projets sur son développement professionnel et, plus particulièrement, sur ses pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'écriture et de la lecture. Les concepts-clés de cette question sont ceux de développement professionnel, d'enseignement et d'évaluation de l'écriture et de la lecture. La recherche-action est un type de recherche qui vise la transformation des pratiques, et c'est de ce postulat et considérant nos concepts-clés que nous avons déterminé les objectifs de recherche de notre projet.

4.2 Objectif général de recherche

Notre objectif général de recherche se formule ainsi : documenter de manière chronologique le développement professionnel de Sammy, enseignante anicinape de français au primaire, au regard de ses pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'écriture et de la lecture.

Au terme de ce chapitre campant la problématique de notre projet de recherche, nous sommes maintenant en mesure de situer notre cadre de référence.

DEUXIÈME CHAPITRE. CADRE DE RÉFÉRENCE

Galilée a dit « On ne peut rien apprendre aux gens. On peut seulement les aider à découvrir qu'ils possèdent déjà en eux tout ce qui est à apprendre ». Pour nous, c'est une idée qui va de pair avec le développement professionnel, premier concept essentiel de notre projet de recherche. Il sera abordé selon deux perspectives, soit la perspective développementale et la perspective professionnalisante (Uwamariya et Mukamurera, 2005; Mukamurera, 2014). Ensuite, nous traiterons de l'enseignement de l'écriture selon deux conceptions spécifiques, soit les approches issues d'une conception plutôt normative de la langue et les approches issues plutôt d'une conception cognitiviste de la langue. Nous enchaînerons avec le concept d'enseignement de la lecture au regard des différentes phases de l'enseignement de la lecture ainsi que de l'importance de la zone lecture et de l'accessibilité aux livres. Nous concluons ce chapitre avec une section portant sur l'évaluation qui sera déclinée en deux volets : l'évaluation de l'écriture et l'évaluation de la lecture.

1. DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Selon Brodeur, Deaudelin et Bru (2005), l'importance du concept de développement professionnel augmente dans le domaine de l'enseignement, ce qui s'illustre notamment par l'insertion du référentiel de compétences dans la formation à l'enseignement en 2001 (gouvernement du Québec). La présence des chercheurs et d'une compétence professionnelle mentionnant explicitement le développement professionnel obligent tant les chercheurs que les enseignants à réfléchir sur la question. Ce constat est d'autant plus important qu'on remarque un lien clair entre le développement professionnel et les pratiques d'enseignement (Marcel, 2005).

D'ailleurs, la question du développement professionnel est au nombre des compétences que les enseignants en formation doivent développer (Marcel, 2005). Au Québec, tous les enseignantes et les enseignants ont d'ailleurs légalement l'obligation de s'inscrire dans une telle démarche (Mukamurera, 2014). Cette compétence s'insère dans un contexte de réforme de l'enseignement où l'on veut conscientiser les futurs enseignants à l'importance de se développer sur le plan professionnel tout au long de leur carrière. Les futurs enseignants doivent penser aux différentes stratégies qui leur permettront d'optimiser leur enseignement en se développant professionnellement. « [l]a nécessité du développement professionnel dans le domaine de l'enseignement n'est donc plus à établir; elle reflète plutôt une convergence internationale, du moins au regard du discours » (Mukamurera, 2014, p. 11). Ces changements de pratiques mènent à une amélioration du système d'éducation en général (Borg, 2018; Borko, 2004).

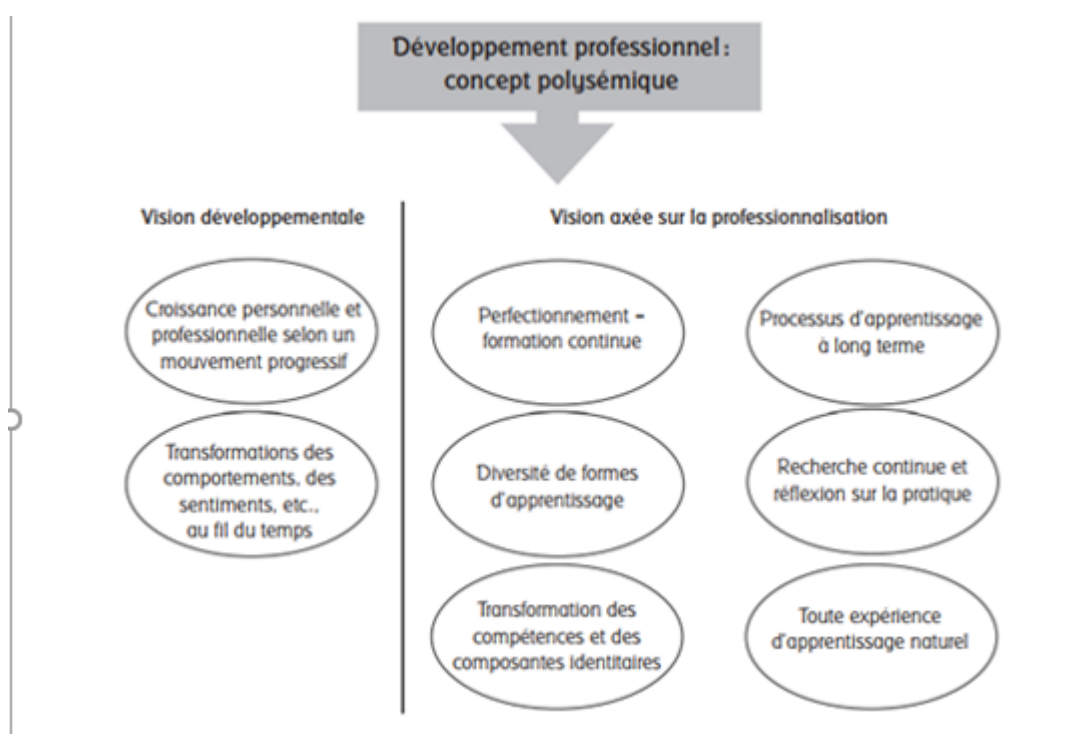
Dans cette section, nous établirons que le concept de développement professionnel est un concept polysémique. Nous définirons ensuite le concept pour en présenter les différentes phases et dimensions. Nous identifierons les perspectives que nous retenons pour notre analyse et nous préciserons les différents indicateurs de développement professionnel serviront notre analyse.

1.1 Concept polysémique

Malgré l'importance de cette compétence, il semble exister un flou conceptuel entourant le terme de développement professionnel, et ce, malgré sa présence dans divers documents, qu'ils soient ministériels ou scientifiques. Plusieurs chercheurs (Brodeur et al. 2005; Butler, 2005; Mukamurera, 2014; Uwamariya et Mukamurera, 2005) mentionnent le fait que ce terme est polysémique et qu'il peut, en conséquence, être difficile de déterminer le sens du concept. En effet,

dans plusieurs textes, « développement professionnel » est utilisé comme synonyme pour d'autres termes tels que formation continue, perfectionnement, développement pédagogique, développement de carrière, évolution professionnelle, apprentissage continu ou encore croissance professionnelle (Uwamariya et Mukamurera, 2005; Mukamurera, 2014).

En 2005, Uwamariya et Mukamurera ont développé une figure qui illustre la nature polysémique de l'expression. Elle permet également, au-delà d'une définition, de distinguer l'ancrage théorique des différents termes utilisés pour parler de développement professionnel.



Note. Figure tirée de Uwamariya et Mukamurera, 2005; Mukamurera, 2014.

Figure 3. Le développement professionnel : un concept polysémique

Cette figure met l'accent sur la nature polysémique du terme. En séparant le concept selon deux perspectives du développement professionnel et en énumérant les éléments que représente chacune des perspectives, on imagine que plusieurs termes peuvent effectivement être pris comme des synonymes pour le concept de développement professionnel. La polysémie de ce concept détermine la complexité de le définir.

1.2 Définition

Day (1999) énonce que le développement professionnel d'une enseignante ou d'un enseignant s'effectue en fonction de nombreux facteurs. Ceux-ci incluent les aspects professionnel et personnel de la personne enseignante. Il réfère donc, par exemple, à l'environnement dans lequel la personne enseignante œuvre, aux différentes politiques scolaires ou encore à l'espace physique dans lequel la personne enseignante évolue. Il réfère également aux expériences de vie et aux différents événements vécus par cette enseignante ou cet enseignant. Ces éléments influencent le développement professionnel et peuvent être des facilitateurs ou encore des obstacles à la transformation de ce développement. Borko (2004) présente d'ailleurs les facilitateurs comme un élément inhérent au système de développement professionnel.

Des chercheurs (Day, 1999; Mukamurera, 2014; Raymond, Butt et Townsend, 1992) ont défini le concept de développement professionnel, malgré la polysémie du terme. Pour Raymond, Butt et Townsend (1992, dans Lacourse, Martineau et Nault, 2011), le développement professionnel correspond à « comment les enseignants se développent dans les conditions sociales actuelles de leur vie et de leurs expériences, des cultures et des contextes éducationnels existants »

(p. 125). Day (1999) explique également que les connaissances acquises se développent dans le but que les enseignants s'améliorent dans l'exercice de leur fonction.

La définition de Mukamurera (2014) inclut les éléments des deux définitions précédentes et ajoute des éléments de compréhension. C'est en partie pourquoi nous la retenons et que nous la plaçons au centre de notre analyse. Pour la chercheuse, le développement professionnel est

un processus graduel d'acquisition et de transformation des compétences et des composantes identitaires conduisant progressivement les individus et les collectivités à améliorer, enrichir et actualiser leur pratique, à agir avec efficacité et efficience dans les différents rôles et responsabilités professionnelles qui leur incombent, à atteindre un nouveau degré de compréhension de leur travail et à s'y sentir à l'aise (p. 12).

Day (1999) estime que le processus de développement professionnel demande un engagement considérable de la part de la personne enseignante puisqu'un travail important de réflexion voire d'autoconfrontation doit être fait sur la pratique, ce qui fait écho à l'idée de transformation présente dans la définition de Mukamurerae (2014).

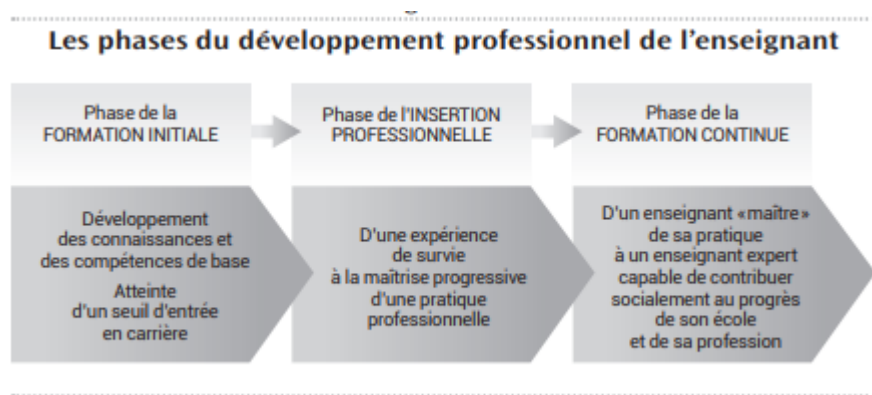
Ces définitions et ces renseignements sur le développement professionnel nous incitent à préciser la mécanique du concept.

1.3 Phases et dimensions du développement professionnel

Pour préciser le concept de développement professionnel selon la définition qu'elle en donne, Mukamurera positionne le concept sur un continuum, lui-même étant contrasté par différentes dimensions.

1.3.1 *Continuum des phases du développement professionnel*

Mukamurera (2014) illustre le développement professionnel selon différentes phases qui sont chronologiquement la formation initiale, l'insertion professionnelle et la formation continue. Elle illustre ce continuum selon la figure suivante :



Note. Figure tirée de Mukamurera, 2014, p.15.

Figure 4. Les phases du développement professionnel de l'enseignant

Il faut noter que, pour la dernière phase, soit celle de la formation continue, « la frontière avec la phase précédente n'est pas toujours nette et qu'elle peut même être mouvante selon les contextes » (Mukamurera, 2014). On peut inférer de cette figure que le développement professionnel, pour une enseignante ou un enseignant, commence dès l'entrée dans la formation

initiale et qu'il se poursuit tout au long de sa carrière. Il s'agit d'un processus continu, sans fin (Mukamurera, 2014).

Ce continuum illustre les moments charnières de la carrière d'une personne enseignante. En plus d'avoir une lignée chronologique importante, le concept de développement professionnel a une incidence sur six dimensions de la personne enseignante.

1.3.2 La dimension personnelle

Cette dimension illustre le travail que les enseignantes et les enseignants font et qui est composé principalement d'interactions humaines. Elle correspond à la manière dont la personne enseignante se perçoit et aux valeurs, aux caractéristiques personnelles des individus. Elle s'associe au vécu de l'individu (Mukamurera, 2014).

1.3.3 La dimension pédagogique et didactique

Cette dimension est liée directement à « l'acte d'enseigner et donc aux habiletés pédagogiques, au "savoir-faire la classe " » (Mukamurera, 2014, p. 12). Elle correspond à la manière de faire et aux savoirs qui seront mobilisés par une personne enseignante pour enseigner de la manière la plus optimale possible pour les apprenants.

1.3.4 La dimension disciplinaire

Cette dimension se rapporte aux savoirs que la personne enseignante doit maîtriser et qu'elle transmettra par la suite aux élèves, mais également à la progression et à la manière

d'aborder ses savoirs au regard des différents documents ministériels qui doivent être connus et maîtrisés dans le but d'enseigner de la manière la plus efficiente possible (Mukamurera, 2014).

1.3.5 La dimension critique

Cette dimension est « axée sur le développement d'habiletés réflexives et la prise de conscience des enjeux sociaux des pratiques quotidiennes » (Mukamurera, 2014, p. 13). Elle correspond notamment à la capacité d'adapter son enseignement en fonction des réalités que vivent les apprenants. Elle se transfère dans une optique d'enseignement dans des contextes particuliers.

1.3.6 La dimension collective

La dimension collective illustre le besoin, pour une enseignante ou un enseignant, de travailler de concert avec les membres des différentes équipes présentes dans l'école et les membres de la communauté, toujours dans le but d'optimiser la réussite des apprenants (Mukamurera, 2014).

1.3.7 La dimension organisationnelle et institutionnelle

Cette sixième et dernière dimension du développement professionnel réfère à tout ce qui n'est pas en lien direct avec la classe, mais qui a tout de même un impact sur l'enseignement. Il est question, par exemple, des orientations d'un établissement scolaire, de choix faits par les instances gouvernementales, etc. : « le développement professionnel doit permettre à l'enseignant de composer avec ces changements et de faire de lui un acteur social capable de contribuer aux orientations et projets de son établissement scolaire, aux débats sur l'éducation et aux enjeux de sa profession » (Mukamurera, 2014, p.13).

Mukamurera (2014) aborde ces dimensions en spécifiant qu'à première vue, elles englobent la presque totalité de ce qui caractérise le travail d'enseignement. Cette assertion lui permet de préciser l'idée que le concept de développement professionnel doit être considéré sur une longue période et qu'il s'agit d'un concept dynamique qui ne sera jamais figé dans le temps ou dans l'espace pour une personne enseignante.

Les différentes dimensions présentées ici ont une incidence directe sur le développement professionnel qui s'organise selon une optique chronologique. Ces constats nous appellent à centrer notre attention sur deux perspectives spécifiques du développement professionnel.

1.4 Perspectives du développement professionnel

À l'instar de ce qu'ont fait Uwamariya et Mukamurera (2005) ainsi que Brodeur et al. (2005), nous avons choisi de centrer notre analyse sur deux perspectives spécifiques du développement professionnel, soit la perspective développementale ainsi que la perspective axée sur la professionnalisation.

1.4.1 Perspective développementale

Cette perspective se rapporte à la théorie piagétienne (Lefevre et al., 2009; Mukamurera, 2014; Uwamariya et Mukamurera, 2005), donc à la construction du développement professionnel au regard de différentes phases qui définissent la carrière de la personne enseignante. En ce sens, Fessler (1992, dans Brodeur *et al.*, 2005) propose un découpage des différentes étapes de la profession enseignante : « formation initiale, entrée dans la profession, consolidation des

compétences, enthousiasme, frustration, stabilité, désengagement et départ de la profession » (Brodeur *et al.*, 2005, p. 6). Les changements dans chacune de ces phases ainsi que le passage d'une phase à une autre sont des indicateurs du développement professionnel d'un individu. « Les connaissances acquises dans le nouveau stade [sont] plus complexes que celles du stade antérieur » (Lefevre et al. 2009, p. 278). Les expériences vécues dans chacune de ces étapes seront révélatrices du processus de développement professionnel chez un enseignant.

Une des limites de cette perspective est « qu'elle tient peu compte de l'évolution singulière et particulière des acteurs, les phases de développement du modèle ne s'appliquant pas à tous » (Lefevre et al., 2009, p. 278). Avec pour objectif de considérer davantage les spécificités de chacun des individus, la combinaison de cette perspective avec la perspective professionnalisante est à considérer.

1.4.2 Perspective axée sur la professionnalisation

Pour cette deuxième perspective qui nous intéresse, il faut revenir sur la notion de professionnalisation. Uwamariya et Mukamurera (2005) mentionnent que

tous les candidats enseignants sont amenés à maîtriser le métier, à se responsabiliser et à s'approprier tous les enjeux de la profession pour ainsi agir comme des professionnels compétents. Il faut alors souligner que la professionnalisation est l'accès à la capacité de résoudre des problèmes complexes et variés par ses propres moyens, dans le cadre d'objectifs généraux

et d'une éthique, sans être tenu de suivre des procédures détaillées conçues par d'autres (p. 140).

On comprend donc que, au regard de cette perspective, la professionnalisation se déroule lorsqu'un enseignant se voit attribuer de plus en plus de responsabilités. Le développement professionnel est abordé sous deux angles. Tout d'abord, il peut être perçu comme un processus d'apprentissage : « le professionnel est ainsi considéré comme un apprenant qui construit des savoirs professionnels dans le but d'augmenter son efficacité au travail » (Lefevre et al., 2009, p. 279). Ces propos peuvent être illustrés en émettant l'hypothèse que l'enseignement est une profession où l'on continue d'apprendre tout au long de sa carrière. De manière imagée, on pourrait se rapporter aux paroles de Joubert qui dit qu'enseigner, c'est apprendre deux fois.

Dans tous les cas, on comprend que l'enseignant joue un rôle important dans son propre développement professionnel. Il peut utiliser plusieurs moyens pour apprendre et maîtriser son métier, entre autres l'analyse de situations de la pratique, la participation à certaines activités, etc. Cela nécessite son intérêt personnel et son engagement, ce qui lui permet d'acquérir graduellement des connaissances dont il a besoin. (Uwamariya et Mukamurera, 2005, p. 142).

La deuxième vision de cette perspective est que le développement professionnel passe par la réflexion ou encore par la recherche. Comme mentionné dans le référentiel de compétences du ministère de l'Éducation (gouvernement du Québec, 2001), il est plutôt question ici de se servir de différentes stratégies pour analyser ses pratiques et une de ces stratégies peut être la participation

à divers projets de recherche. Cette idée met en relief que le développement professionnel des enseignants découle directement des apprentissages qu'ils font dans le cadre de leurs fonctions. Ces apprentissages conduisent les enseignants à se renouveler et illustrent le caractère transformatif du développement professionnel pour un individu.

À cet égard, Guskey (2000, dans Lefevre et al., 2009) propose une échelle à 5 niveaux pour apprécier l'efficacité d'une formation continue sur le développement professionnel d'une enseignante ou d'un enseignant au regard de la perspective professionnalisante. Au premier niveau, on retrouve la réaction des enseignantes et des enseignants par rapport à cette formation à laquelle ils auraient participé. Au deuxième niveau, il est question de ce que les participantes et participants ont appris en formation professionnelle continue. Au troisième niveau, le soutien et le changement organisationnel relevés à la suite de la participation à la formation sont considérés. Au quatrième niveau, il est question de l'utilisation par les participantes et participants de leurs nouvelles connaissances et aptitudes et finalement, le cinquième niveau est relié aux résultats des élèves, résultats découlant directement des pratiques enseignantes. Cette échelle illustre la progression de l'impact de la formation non seulement pour les enseignantes et les enseignants, mais aussi, à long terme, pour les élèves.

En conclusion, Uwamariya et Mukamurera (2005) considèrent les perspectives développementale et professionnalisante comme étant en adéquation. C'est également ce que nous souhaitons faire. Nous croyons qu'il est pertinent de distinguer la perspective dans laquelle se situe une enseignante ou un enseignant pour une situation donnée, mais que les deux perspectives seront observables dans un contexte où le processus de développement professionnel est enclenché chez un individu. À la lumière de ces informations concernant le développement professionnel, nous

tenons à mentionner que le but de s'intéresser à ce concept est de « soutenir la (re)construction des connaissances professionnelles chez les enseignants » (Butler, 2005, p. 56). Nous pensons qu'il est important de valoriser les différentes initiatives enseignantes qui vont dans ce sens.

Les informations sur le développement professionnel sont génériques, dans le sens qu'elles concernent toutes les matières scolaires. Pour notre analyse, nous souhaitons nous focaliser entièrement sur les indicateurs de développement professionnel qui auraient un lien direct avec l'enseignement et l'évaluation de l'écriture et de la lecture.

2. ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRITURE

[L]'enseignement de l'écriture est une construction d'objets enseignés en fonction des capacités du groupe d'élèves à qui est présenté un contenu notionnel et de la logique de l'enseignant. Comme le spécifient les chercheurs, les savoirs anciens et nouveaux s'articulent dans une continuelle interaction (des Rosiers, 2019, p. 12).

Dans cette définition de l'enseignement de l'écriture, des Rosiers identifie clairement que les enseignantes et les enseignants ont un rôle central dans le processus d'apprentissage des élèves, notamment par le fait que « les conceptions de l'enseignement de l'écriture des enseignants influencent aussi leurs choix didactiques » (p. 22). Comme les objets d'enseignement sont transmis aux élèves selon la logique des personnes enseignantes, leur vision de la compétence à écrire est centrale pour les apprentissages des élèves. Cette citation nous permet d'introduire notre deuxième concept-clé, soit celui de l'enseignement de l'écriture.

Simard et al. (2010) décrivent l'importance de l'enseignement de l'écriture. Dolz, Gagnon et Vuillet (2011) signalent, quant à eux, que « [l']apprentissage de la production écrite est l'une des finalités fondamentales de l'enseignement des langues [...] [et] fait partie des objectifs prioritaires de l'école élémentaire » (p. 9). Dans cette section, il sera question de différentes approches de l'enseignement de l'écriture. À l'instar de Reuter (1996), nous choisissons de ne pas traiter la conception selon laquelle l'écriture est un don et que seules quelques personnes ont les capacités pour produire un texte écrit. Nous considérons l'écriture comme une compétence que les élèves peuvent améliorer et que les enseignants peuvent traiter comme un objet d'enseignement. Aussi, nous prenons en considération que l'écriture est un processus itératif constitué de plusieurs phases; Hayes et Flower (1986) en compte trois : la phase de planification, la phase de mise en texte et la phase de révision. Dolz, Gagnon et Vuillet (2011) présentent, quant à eux, cinq opérations en lien avec la production textuelle :



Note. Figure tirée de Dolz, Gagnon et Vuillet, 2011, p.25.

Figure 5. Les opérations de la production textuelle

Dans la figure présentée, toutes les opérations du processus d'écriture sont numérotées, mais elles sont liées de la même manière à la production écrite. Les différentes étapes de ce processus sont donc itératives; un élève peut passer d'une opération à l'autre sans contraintes. Concrètement, il devra, par exemple, toujours penser à la situation de communication, même lors de la relecture du texte. Cette figure est liée à l'élève et aux opérations nécessaires à la réalisation d'une production écrite et est ainsi liée directement au travail de la personne enseignante.

2.1 Approches et modèles issus d'une conception rigide ou variationniste de la langue

L'expression « conception rigide (variationniste) de la langue » que nous utilisons est issue du texte de Bucheton (2014). Fayol (1990) décrit sa conception de ces approches avant même que Bucheton les identifie de cette manière. Il les décrit comme des approches où l'enseignement direct est privilégié, c'est-à-dire que les enseignants vont transmettre aux élèves, de manière magistrale, des connaissances sur l'écriture et que les élèves appliqueront par la suite les connaissances reçues dans le processus de rédaction de leur texte. Il s'agit également d'approches où les différentes compétences en interrelation du français sont cloisonnées. Par exemple, on enseignerait la grammaire indépendamment de l'écriture ou encore l'écriture indépendamment de la lecture. Lorsque les élèves suivent un cours portant sur l'écriture, ils font de la rédaction seulement. Reuter (2004) avance que dans cette perspective rigide, les manques dans les écrits des apprenants sont plutôt considérés « comme des défauts ou défaillances des apprenants » (p. 18). Même si Reuter

s'intéresse, dans cet écrit, aux étudiants universitaires, de nombreuses relations peuvent être faites avec l'enseignement du français à tous les niveaux.

Ces modèles d'enseignement sont qualifiés par Bucheton (2014) de modèles *rédaction* : ce sont des modèles centrés sur « les normes de la langue écrite » (p. 166). Les différentes productions demandées aux élèves dans ce modèle suivent en fait les apprentissages faits sur la langue. Par exemple, si un enseignant dispense une leçon sur le participe passé, le texte demandé sera centré sur cette notion grammaticale et le sujet de rédaction devient en quelque sorte un prétexte à l'exercice de cette notion grammaticale. Dans ce modèle, le brouillon n'est pas pris en considération dans l'évaluation, « il n'a pas de *valeur* et est en général jeté rapidement par l'élève » (Bucheton, 2014 p. 167).

des Rosiers (2019) parle, quant à elle, d'un modèle d'enseignement qu'elle dit traditionnel : « la rédaction, l'étude de textes et toutes les autres activités scripturales ne [font] pas l'objet d'apprentissage systématique. Ce modèle fonctionne par un transfert de connaissances » (p. 14).

Ces approches s'opposent à celles où l'enseignement de l'écriture est issu d'une conception cognitiviste.

2.2 Conception plutôt cognitiviste

Ces approches et modèles de l'enseignement de l'écriture « amènent l'élève à disposer d'un éventail de procédures de préparation, de formulation, de révision, et à hiérarchiser et à distribuer l'utilisation de ces procédures dans le temps de manière à optimiser la production » (Fayol, 1990, p. 28). Dans ces procédures, on note entre autres le modelage, les interactions avec les pairs et

l'utilisation d'outils créés exclusivement pour l'apprentissage de l'écriture (Fayol, 1990). Barré-de Miniac (2000) énonce que, dans ces approches, davantage d'importance est accordée au scripteur plutôt qu'à la production en elle-même.

2.2.1 *Différents approches et modèles issus d'une conception plutôt cognitive*

Le deuxième modèle présenté par Bucheton est le modèle des *types de texte et processus rédactionnels*. Le postulat central, émis par les didacticiens de l'époque, était « qu'écrire [est] affaire avant tout de savoirs sur le fonctionnement des textes et des discours, sur les contextes et supports nécessitant des analyses précises » (p. 168). Dans ce modèle, le brouillon acquiert un statut scolaire valorisé. Un problème est cependant mis en relief : « [l]'enseignant enseigne, mais il est constamment en évaluation et en contrôle. Il s'y épuise d'ailleurs! » (p. 170).

des Rosiers (2019) présente le modèle de la narratologie, lequel a eu des impacts considérables sur les manuels scolaires : « [m]algré une tendance à la simplification, il [le modèle de la narratologie] a contribué à l'avancement de la didactique de l'écriture » (p. 14).

Le troisième modèle que présente Bucheton (2014), soit les *ateliers d'écriture*, prend en considération l'individu : il n'est ni scolaire ni normatif. En ce sens, les « productions et progrès des élèves sont difficilement évaluables en termes de standards scolaires » (p. 171), ce qui soulève un problème d'un ordre bien différent puisqu'on s'attend à ce qu'un élève, dans l'institution scolaire, soit évalué sur des standards scolaires.

Le quatrième et dernier modèle présenté par Bucheton (2014) est celui du *sujet écrivain* axé sur « le sujet, son développement et ce qu'il dit » (p. 172). Ce modèle s'inspire des modèles précédents,

mais s'inscrit dans un paradigme nouveau plus large qui conjugue les apports de la didactique, des sciences du langage, de la sociologie, les apports de la psychologie sociale et culturelle en matière de conception de l'apprentissage et du développement (p. 172).

des Rosiers (2019) présente, quant à elle, un troisième modèle qui lie l'atelier d'écriture avec la prise en considération du sujet apprenti scripteur : « la macrostructure du texte est mise en évidence et elle ne peut pas se travailler indépendamment du sujet-scripteur. Il y a donc un arrimage entre la production et le sujet écrivain, ce qui mène à l'élaboration d'un texte en plusieurs phases » (p. 14-15).

Les derniers modèles et approches décrits ont un élément en commun et il s'agit de la considération accordée au sujet-écrivain, considération qui était jusque lors pratiquement inexistante.

2.2.1.1 Apprenti scripteur

des Rosiers (2019) établit clairement les rôles des élèves dans le processus d'enseignement-apprentissage de la compétence à écrire : « [l]es élèves du primaire sont des apprentis scripteurs et doivent être assistés dans leurs apprentissages » (p. 46). Pour ce faire, elle valorise, entre autres, l'utilisation d'outils organisationnels qui « font partie d'un ensemble de moyens d'assistance

cognitive, linguistique ou encore physique [et qui sont] utilisés pour améliorer les compétences scripturales des élèves » (p. 46).

des Rosiers (2019) illustre la chronogénèse des différentes phases de l'apprentissage de l'écriture chez les élèves :

Tableau 1. Chronogénèse des phases de l'apprentissage de l'écriture chez l'élève

Phases	Objectifs	Tâches	Attentes	Évaluation	Auteurs
Initiation	Sensibiliser à un nouveau savoir	Pratique quotidienne	Développement de l'aisance face à la tâche	Diagnostic Formative	Guay, Legault et Germain (2006)
	Favoriser la prise de risque	Atelier d'écriture	Plaisir d'écrire	Formative	Graham et al (2007)
	Favoriser la créativité et l'invention		Valorisation des initiatives	Formative	Dolz (2000)
	Développer la confiance	Lecture des textes des élèves	Valorisation des efforts	Formative	Marquis et Guy (2007)
Appropriation	Systématiser et automatiser	Alternance entre exercices et situations problèmes	Transfert des connaissances dans divers contextes de production écrite	Formative	Saada Robert (2007)
	Introduire des connaissances par des activités de découverte	Mise en place des situations d'écriture favorisant les échanges entre pairs	Développement du processus réflexif des élèves S'approprier les contenus notionnel	Formative, ajustement des contraintes d'écriture selon les individus	Élalouf (2006) Chabanne (2002)
	Favoriser la prise de risque	Lecture des textes des élèves	Développement du processus réflexif lors de la relecture	Formative sur des textes en évolution	Bishop (2005)

	Utiliser des stratégies d'écriture	Alternance entre exercices et utilisation des stratégies présentées dans des situations d'écriture	Utilisation de stratégies d'écriture présentées S'approprier les contenus notionnels	Formative sur des textes en évolution	Barré-De Miniac (2007) Noël et Pigeyre (2008)
Maitrise	Écrire des textes en utilisant les stratégies et les savoirs enseignés	Production écrite selon les contenus notionnels abordés	Adaptation des élèves aux contraintes d'écriture fixées par l'enseignant	Évaluation sommative des productions	Pritchard et Honeycutt (2007)

des Rosiers, 2019.

Cet outil permet, entre autres, d'aider les enseignants à déterminer, en fonction de la phase d'apprentissage, les différentes tâches à proposer aux élèves, les attentes à retenir en fonction des tâches et aussi le modèle d'évaluation à favoriser au regard des deux éléments précédents. Cette chornogénèse permet aussi d'aider à établir le profil de scripteur de l'élève en apprentissage. En effet, déterminer la phase d'apprentissage dans laquelle il se situe contribuera à développer des activités d'apprentissage significatives pour l'élève.

Des conditions favorables à l'apprentissage de l'écriture résident entre autres dans une pratique quotidienne de l'écriture (Pritchard et Honeycutt, 2007), pratique où s'alterneront les exercices et les ateliers complexes (des Rosiers, 2008). Un environnement positif sans évaluation sommative sera également nécessaire au développement des habiletés de l'apprenti scripteur (Pritchard et Honeycutt, 2007).

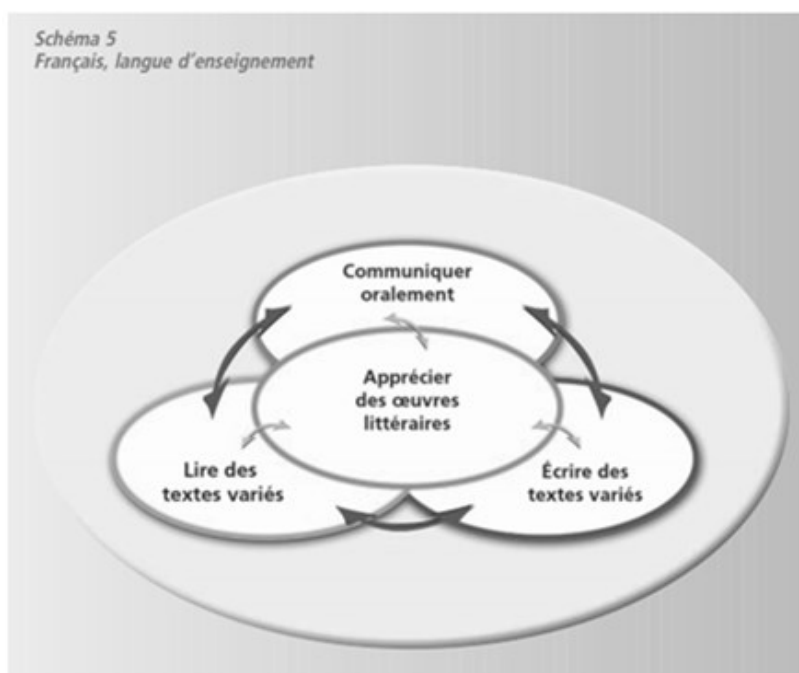
2.2.1.1 Compétences du français en interrelation

Ce sont Bautier et Bucheton qui, dès 1997, énoncent une première idée de l'articulation des compétences en français comme une solution pour amener plus de cohérence dans les pratiques d'enseignement : « on pourrait cesser par exemple de cloisonner travail sur le langage et travail

sur la littérature, écriture fonctionnelle, écriture scolaire et écriture personnelle, écriture en sciences et écriture en français » (p. 13).

Dans les approches d'enseignement de l'écriture issues d'une conception plutôt cognitive, la mise en relation des différentes compétences est promue. Comme le rappelle Lord dans sa thèse, l'articulation des compétences en interrelation du français est une orientation didactique

[...] qui vise à ce que les apprentissages effectués en grammaire, en lecture, en écriture, en communication orale et en littérature se recoupent dans une même activité ou séquence d'enseignement; en d'autres termes, il s'agit d'articuler les activités de grammaire aux activités discursives (lecture et écriture) pour permettre aux élèves de faire les liens nécessaires entre leurs connaissances et pour assurer le développement de leurs compétences langagières (Lord, 2012, p. 65).



Note. Figure tirée du PFÉQ, 2001, p.73.

Figure 6. Le lien qui unit les différentes compétences en français

Les acteurs gouvernementaux valorisent aussi cette articulation : « [b]ien que chacune des compétences conserve sa spécificité, c'est surtout en interrelation les unes avec les autres qu'elles se développent, notamment lors des activités interdisciplinaires ou de l'apprentissage par projets » (gouvernement du Québec, 2006, p. 73). Le schéma présenté illustre comment les enseignants devraient concevoir les différentes compétences et le lien qui les unit :

2.2.2 Facteurs facilitant le changement des pratiques enseignantes

Les différentes approches et méthodes présentées ne se valent pas toutes (Bucheton, 2014), mais elles ont toutes eu leur rôle à jouer dans le développement de l'enseignement de l'écriture. Ces différentes approches d'enseignement sont ici présentées de manière chronologique. des Rosiers (2019) explique cependant que même si la valeur de toutes ces approches n'est pas la même, l'influence des modèles moins efficaces « laisse peu de place aux nouveaux gestes didactiques prescrits » (p. 15). Les prescriptions ministérielles rendent complexe l'adoption d'un style d'enseignement réflexif (des Rosiers, 2019). À la lumière de son analyse de différentes études, elle mesure d'ailleurs l'impact de ce phénomène chez les enseignants du primaire à savoir si « la vision souvent traditionnelle de l'enseignement de l'écriture qu'entretiennent les enseignants du primaire n'est pas ce qui les dirige vers un enseignement de la norme » (p. 28). En ce sens, un changement de pratiques devient nécessaire dans le but d'optimiser les apprentissages des élèves (Borg, 2018; Borko, 2004).

La chercheuse a synthétisé des facteurs facilitant les changements de pratiques pour les enseignantes et les enseignants. Parmi ses facteurs, on retrouve : la réceptivité, la volonté individuelle, les activités créatives, les connaissances sur le milieu ainsi que la possibilité d'exercer un jugement discrétionnaire (des Rosiers, 2019). Nous estimons que ces facteurs sont d'autant plus tangibles dans une situation où la personne enseignante est impliquée dans un processus de formation continue.

Somme toute, que ce soit par les approches et méthodes d'enseignement de l'écriture qui ont évolué pour s'imbriquer davantage dans une vision cognitiviste de la langue, ou encore par la pluralité des styles des apprentis scripteurs présents dans les classes, les personnes enseignantes doivent composer avec de nombreux défis.

Les différentes compétences du français s'articulant entre elles, nous traiterons maintenant de l'enseignement de la lecture.

3. ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE

L'apprentissage de la lecture est essentiel dans le parcours scolaire d'un élève (Simard et al., 2010); l'enseignement de cette discipline est central non seulement dans la classe de français, mais aussi pour tous les autres domaines d'enseignement (Simard et al., 2010). Un élève qui aurait des difficultés en lecture pourrait, par exemple, ne pas être en mesure d'effectuer certaines tâches en mathématiques, comme la résolution de problèmes écrits. Dans cette section, nous expliquerons les trois phases de l'enseignement de la lecture, nous présenterons le concept de zone lecture et finalement, il sera question de l'importance d'avoir accès à l'objet livre.

3.1 Trois phases de l'enseignement appliquées à l'enseignement de la lecture

Si Lenoir et Vanhulle (2006) situent les pratiques enseignantes entre les phases pré, inter et postactives, Giasson (2003) ancre davantage ces termes lorsqu'elle fait référence à l'enseignement de la lecture. Elle présente les trois phases où les enseignantes et les enseignants peuvent expérimenter des activités comme les phases avant, pendant et après la lecture.

3.1.1 Avant la lecture

« Les activités avant la lecture permettent, entre autres, de créer un horizon d'attente sur ce qui sera lu dans l'œuvre et elles peuvent amener les élèves à mieux planifier leur lecture » (Lépine, 2017, p.154). C'est à ce moment de la séquence que la personne enseignante présentera, par exemple, la couverture et/ou la quatrième de couverture du roman, l'auteur et le contexte sociohistorique duquel il est issu, les illustrations de l'œuvre, etc. Les différentes stratégies de lecture déjà enseignées peuvent également être mentionnées dans le but d'amener les élèves à les employer au moment de leur lecture.

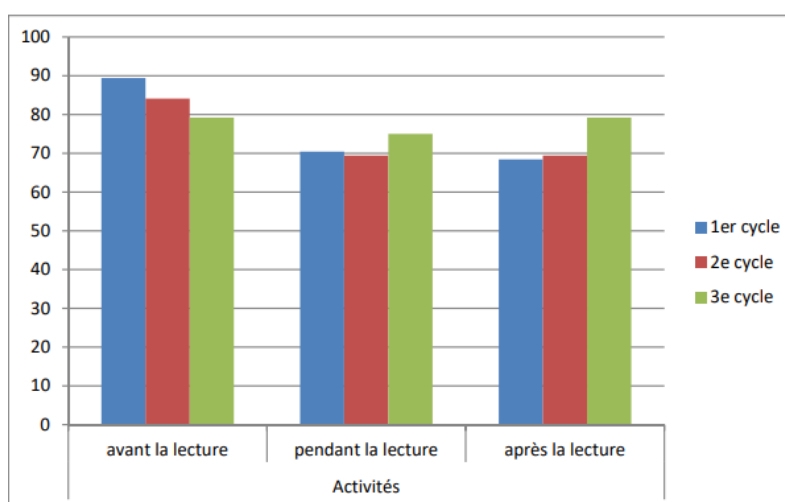
3.1.2 Pendant la lecture

Les activités pendant la lecture, quant à elles, « peuvent servir afin de dévoiler progressivement le texte, de mieux le comprendre, l'interpréter, l'utiliser et y réagir » (Lépine, 2017, p. 154). La personne enseignante peut, entre autres, questionner les élèves, les amener à faire des inférences, discuter des images présentes dans l'œuvre, etc.

3.1.3 Après la lecture

« Les activités après la lecture, en plus de permettre un retour sur des éléments des processus de lecture/appréciation, peuvent inciter les élèves à autoévaluer leur démarche de lecture et à formuler des jugements de gout et de valeur sur l'œuvre. » (Lépine, 2017, p.14). La personne enseignante soutient les élèves dans leur réflexion sur les différentes stratégies qui ont été utilisées au moment de la lecture du texte. Elle peut aussi préparer différentes activités évaluatives pour valider la compréhension des élèves.

Pour une enseignante ou un enseignant, il est possible qu'une des phases de l'enseignement de la lecture soit davantage exploitée qu'une autre. Lépine (2017a) schématise l'exploitation des activités selon les différentes phases d'enseignement de la lecture au primaire dans des classes québécoises en fonction des différents cycles :



Note. Figure tirée de Lépine, 2017a, p. 155.

Figure 7. La fréquence en pourcentage des moments privilégiés pour la mise en place des activités

Avec ce schéma, Lépine (2017) relève que les enseignants font souvent des activités pour chacune des phases d'enseignement de la lecture; le pourcentage pour chacune des phases est similaire et c'est le cas pour tous les cycles du primaire. Cela dit, ce sont les activités avant la lecture qui occupent davantage les salles de classe dans les écoles primaires québécoises.

Ces phases de l'enseignement de la lecture doivent être considérées dans une planification adéquate d'une séquence enseignement-apprentissage de la lecture, mais il faut toujours revenir à l'essentiel de l'enseignement : « les enfants n'apprennent à lire qu'en lisant. Par conséquent, la seule manière de leur faciliter cet apprentissage est de rendre la lecture facile pour eux » (Smith, 1983 dans Atwell et Atwell Merkel, 2017, p. 74), toujours dans un objectif précis :

[P]lusieurs acteurs de l'école québécoise souhaitent former non seulement des lecteurs compétents qui peuvent vivre et fonctionner dans la société moderne, mais aussi des lecteurs qui développent une réelle appétence à découvrir des œuvres littéraires tant dans le cadre scolaire qu'extrascolaire (Lépine, 2017a).

3.2 Zone lecture

Rendre la lecture facile pour les élèves est une tâche assurément complexe, mais pas utopique. Pour ce faire, il faudrait rendre accessible et disponible ce qu'Atwell et Atwell Merkel (2017) qualifient de zone lecture. Il s'agit de « l'endroit où vont les lecteurs lorsque, dans leur

esprit, ils quittent la classe pour vivre des histoires par procuration » (Atwell et Atwell Merkel, 2017, p. 37). Des pratiques enseignantes favorisent cette entrée.

3.2.1 Connaissance des différents types de livres

Les enseignants doivent, entre autres, distinguer les trois types de livres auxquels les élèves ont accès afin de trouver un équilibre, c'est-à-dire pour que les élèves ne soient pas uniquement mis en relation avec un type de livres. Les livres sont divisés en trois catégories différentes, soit les *livres-vacances*, les *livres-parfaits* et les *livres-défis* (Atwell et Atwell Merkel, 2017, p. 78). Un même titre ne sera pas dans la même catégorie pour tous les lecteurs, d'où l'importance de bien connaître les capacités de lecture de chacun des élèves.

Les *livres-vacances* correspondent aux livres que les élèves ont de la facilité à lire et aux livres coup de cœur qu'ils ont. Les *livres-parfaits* sont des livres que les élèves auront de la facilité à lire, mais qui comportent quelques défis par page pour le lecteur. Par exemple, l'élève pourrait être confronté à quelques mots inconnus. Les *livres-défis*, quant à eux, sont des livres qui seront difficiles pour l'élève, mais qu'il aura choisi par désir d'en découvrir davantage sur un sujet ou parce qu'il connaît déjà l'auteur et qu'il l'apprécie (Atwell et Atwell Merkel, 2017).

Une des conditions mentionnées comme essentielles à l'entrée dans la zone lecture par les élèves de septième et de huitième année d'Atwell, et ce, à 74%, est la nécessité d'avoir une grande bibliothèque de classe diversifiée et régulièrement augmentée (Atwell et Atwell Merkel, 2017). L'accès aux livres est donc essentiel pour former des lecteurs appétents.

3.2.2 *Accessibilité aux livres*

Ce que nous avons présenté jusqu'à maintenant par rapport à l'enseignement de la lecture n'a de sens que si les élèves sont en mesure d'avoir accès à des livres en quantité suffisante et en qualité respectable, notamment sur le plan physique. Comment faire un apprentissage sur un objet si nous n'avons pas accès à celui-ci ? Nadon (1992), le gouvernement du Québec (2001) ainsi que Atwell et Atwell Merkel (2017) formulent que cet accès aux livres constitue une condition essentielle pour former des lecteurs et pas seulement des élèves qui savent lire.

Pour arriver à donner un accès suffisant à l'objet livre aux élèves, Nadon (1992) suggère d'intégrer, dans la planification de l'enseignement, les visites des bibliothèques municipales ou scolaires, d'apporter des livres en classe et de demander aux élèves d'en faire autant avec leurs livres personnels. Sur une note un peu plus humoristique, il suggère même aux enseignantes et enseignants de faire du « "terrorisme livresque" [, soit] trouver des moyens pour obtenir une aide financière de l'école ou de la commission scolaire » (p. 54) dans le but d'augmenter la quantité de livres dans la classe. De plus, dans le PFÉQ (2001), la nécessité de présenter des livres variés en quantité est explicitement mentionnée.

Aux États-Unis, un comité a été créé par l'Académie nationale des sciences avec pour but « [d'] examiner la prévention des difficultés en lecture » (Snow et al., 1998 dans Brodeur et al., 2005). Ce comité a émis quelques recommandations après les recherches menées et il a, entre autres, énoncé le fait que les élèves devraient recevoir un « enseignement de qualité de la lecture » (Brodeur et al., 2005, p. 34). Les chercheurs ont également recommandé de « veiller à ce que les écoles soient organisées de façon optimale, que le curriculum, les services et le matériel soient

adéquats et que la langue parlée par les enfants à la maison soit prise en compte » (Brodeur et al., 2005, p. 34). Donc, le matériel disponible fait partie des éléments favorisant l'entrée dans la zone lecture, de même que la connaissance des différents types de livres auxquels les élèves ont accès.

En conclusion, l'enseignement de la lecture demande du temps, mais il s'agit d'un enseignement significatif qui a des répercussions sur les compétences des élèves dans tous les domaines d'apprentissage (Simard et al., 2010), entre autres en mathématiques et en sciences (Atwell et Atwell Merkel, 2017).

Pennac (1992) écrit que « le verbe "lire" ne supporte pas l'impératif », donc que le plaisir devrait toujours transcender l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et que les enseignants doivent travailler à outrepasser l'obligation de faire lire les élèves tout en veillant à ce qu'ils fassent des apprentissages significatifs et qu'en leur qualité d'enseignant, ils soient en mesure de porter un jugement sur ces apprentissages.

4. ÉVALUATION

Poser un regard qualitatif et quantitatif sur les productions des élèves est assurément une des actions les plus complexes en enseignement, surtout considérant toutes les implications que l'action de porter un jugement peut avoir. En élaborant sa politique sur l'évaluation des apprentissages (gouvernement du Québec, 2003), le Ministère de l'Éducation présente les principes et les orientations de l'évaluation pour une enseignante ou un enseignant.

4.1 Perspective gouvernementale

« L'évaluation est le processus qui consiste à porter un jugement sur les apprentissages, à partir de données recueillies, analysées et interprétées, en vue de décisions pédagogiques et administratives » (gouvernement du Québec, 2003, p. 4).

Le rôle de la personne enseignante est, entre autres, de développer des stratégies évaluatives qui permettent de prendre en considération les différences de tous les élèves, notamment dans leur style d'apprentissage (gouvernement du Québec, 2003) dans le but de remplir les fonctions de l'évaluation, c'est-à-dire l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance des compétences (gouvernement du Québec, 2003).

L'aspect principal soulevé dans cette politique gouvernementale est que les enseignantes et les enseignants ont comme rôle d'aider les élèves à développer leur plein potentiel, ce qui s'applique dans tous les domaines d'apprentissage incluant l'écriture et la lecture. Malgré cette orientation de la politique, les pratiques des enseignantes et des enseignants en ce qui a trait à l'évaluation sont encore axées sur les évaluations chiffrées et les mesures de rendement « fondées sur la passation d'épreuves ministérielles » (Nizet, Blaser et Kistabish, 2019, p.354). C'est le cas pour l'évaluation de l'écriture et de la lecture.

4.2 Évaluation de l'écriture et de la lecture

Les connaissances sur les pratiques de l'évaluation de l'écriture se sont transformées, à l'instar des connaissances sur les pratiques d'enseignement de cette même compétence. Le texte était, auparavant, un véhicule pour évaluer la norme et valider la compréhension des concepts

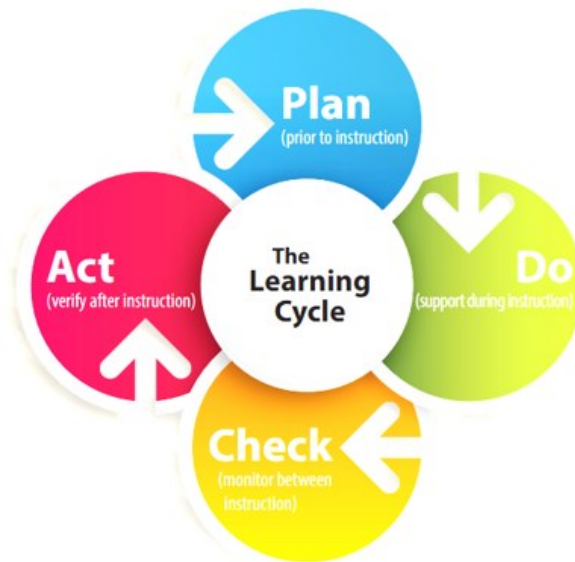
grammaticaux (Bucheton, 2014). Par la suite, le sujet scripteur est devenu central dans l'action d'écrire, alors une valeur plus grande est accordée à ce que l'élève a à partager (Bucheton, 2014; des Rosiers, 2019; Tauveron, 1996). Cela dit, une beaucoup de valeur est encore accordée à la norme par de nombreuses personnes enseignantes. Cette résistance au changement s'explique entre autres par les nombreux défis que recèle l'évaluation de l'écriture.

En ce qui a trait à la compétence à lire, rappelons qu'elle est essentielle pour les élèves pour qu'ils puissent atteindre leur plein potentiel dans le milieu scolaire (Simard et al., 2010).

Lafontaine (2001) situe l'évolution des pratiques d'évaluation de la lecture entre les années 70 et la fin des années 90. Elles ont changé, mais « on le voit, la pratique qui l'emporte de loin et est revendiquée par près d'un professeur sur deux est le questionnaire de lecture, qui constitue la tâche de structuration par excellence » (Dufays, 2011, p. 242). Dufays (2011) identifie cette réalité pour la Belgique francophone et il est assurément possible de transposer les résultats de son enquête au Québec et dans plusieurs pays et villes où l'approche par compétence a été instaurée. « Pour le reste, les tâches complexes les mieux classées peuvent être qualifiées de traditionnelles dans la mesure où elles préexistaient à l'approche par compétence » (Dufays, 2011, p. 242). Nous déduisons donc que bien que la théorie sur l'évaluation de la lecture a évolué, les pratiques n'ont pas changé autant qu'il aurait été possible de le croire. Cela s'explique, entre autres, par les nombreux défis qui sont liés à l'évaluation de la lecture et par le fait que l'évaluation formative n'est pas encore très valorisée dans le processus d'apprentissage (Black et William, 2006).

4.3 Évaluation formative

Les connaissances sur l'évaluation ont elles aussi évolué. Si l'évaluation formative n'était auparavant pas valorisée, elle a aujourd'hui toute sa place dans le processus d'apprentissage des élèves. En effet, Black et Wiliam (2006) mettent en perspective que l'évaluation est un outil pour les enseignants, mais qu'elle devrait avant tout être partie intégrante du processus d'apprentissage des élèves. Williams (s.d.) reprend cette idée de cette manière:

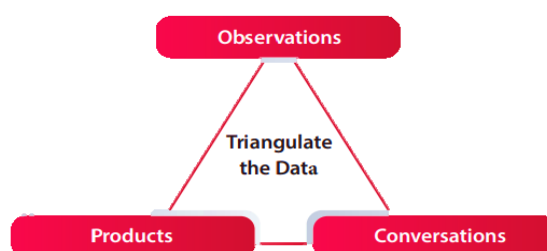


Note. Figure tirée de Williams, s.d.

Figure 8. Le cycle de l'apprentissage

L'évaluation formative, selon le chercheur, devrait se comprendre comme un élément présent dans chacune des phases du cycle d'apprentissage. Dans ce processus, la portion concernant l'*act* (Blake et Wiliam, 2006), donc la vérification après les instructions, est une étape

importante pour l'enseignante ou l'enseignant. En effet, en utilisant la triangulation des données (Davies, 2011 dans Williams, s.d.), il lui est possible d'ajuster les consignes, de donner une rétroaction pertinente aux élèves ou encore de réajuster les objectifs d'apprentissage.



Note. Figure tirée de Williams, s.d.

Figure 9. La triangulation des données

Les trois objets de la triangulation des données sont l'observation, les productions et les conversations⁴ (Davies, 2011 dans Williams, s.d.). La triangulation invite l'enseignante ou l'enseignant à conserver des traces du travail des élèves en classe, à leur donner de multiples occasions de démontrer les savoirs qu'ils maîtrisent, et ce, de différentes manières et finalement, à discuter avec les élèves de leur production dans le but de leur fournir une rétroaction significative (Davies, 2011 dans Williams, s.d.). L'implication de l'apprenant dans le processus d'évaluation est un des facteurs qui rend la triangulation efficace.

⁴ Traduction libre.

En somme, les connaissances sur les pratiques d'évaluation de l'écriture et de la lecture ont évolué (Dufays, 2011; Lafontaine, 2001). Comme nous l'avons déjà indiqué, malgré l'instauration de l'approche par compétence, certaines pratiques d'évaluation d'enseignantes et d'enseignants persistent à s'inscrire dans une perspective « traditionnelle », en ce sens où elles existaient déjà avant l'implantation de cette approche (Dufays, 2011), mais aussi dans une perspective sommative. Cela s'explique notamment par les défis que présente l'évaluation de l'écriture et de la lecture et par la difficulté d'intégrer davantage l'évaluation formative dans le processus d'apprentissage. En effet, le mythe selon lequel l'évaluation formative sert à améliorer l'enseignement est très présent (Blake et William, 2006), ce qui détourne cette forme d'évaluation de sa principale fonction : améliorer l'apprentissage.

Les différents éléments théoriques exposés dans le présent chapitre nous permettent d'établir spécifiquement nos objectifs de recherche.

5. OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE

Pour répondre à notre objectif général de recherche et analyser chronologiquement le développement professionnel de Sammy, nous avons opérationnalisé les notions théoriques présentées et avons déterminé des objectifs spécifiques.

Notre premier objectif spécifique sera de décrire les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'écriture de Sammy selon leur évolution chronologique. Pour ce faire, nous exposerons les modèles et les approches d'enseignement de l'écriture (Bucheton, 2014; des Rosiers, 2019) auxquelles elle a eu recours avant et après sa participation aux recherches-actions.

Nous ferons également le lien entre les approches et les méthodes qu'elle sollicite dans sa pratique et la transformation de sa vision de l'évaluation de l'écriture.

Notre deuxième objectif spécifique sera de décrire les pratiques d'enseignement et d'évaluation de la lecture de Sammy selon leur évolution chronologique. Pour ce faire, nous traiterons des différentes phases d'enseignement de la lecture (Giasson, 2003 ; Lépine, 2017) dans lesquelles les activités de Sammy s'inscrivent. Nous aborderons aussi l'importance de la zone lecture et de l'accès à l'objet livre. Nous lierons ces éléments aux différentes pratiques d'évaluation de Sammy avant et après sa participation aux recherches-actions.

Notre troisième objectif spécifique sera de relever les événements marquants liés au développement professionnel de Sammy en nous référant aux perspectives professionnalisante et développementale du développement professionnel (Mukamurera, 2014; Uwamariya et Mukamurera, 2005) ainsi qu'en nous référant à l'échelle de mesure du niveau d'efficacité de la formation continue élaborée par Guskey (2000 dans Lefevre, 2009).

Dans le prochain chapitre, nous exposerons la méthode préconisée pour atteindre nos objectifs spécifiques.

TROISIÈME CHAPITRE. MÉTHODOLOGIE

Les systèmes sociaux sont complexes. Pour comprendre les phénomènes y étant reliés, il faut recourir à une vision holistique. Elle permet des descriptions détaillées des situations et des événements. Mieux encore, elle fournit une connaissance approfondie sur l'interaction entre les participants, leurs comportements et leurs sentiments (Gagnon, 2012).

Dans ce chapitre, nous présenterons d'abord notre type de recherche ainsi que notre population cible. Nous présenterons Sammy et nous indiquerons les éléments liés à l'éthique ainsi que ceux qui se rapportent à nos données.

1. TYPE DE RECHERCHE

Notre recherche est de type qualitatif. Ce choix se justifie par le fait que, dans notre projet, nous accordons une place centrale à la description (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011) des éléments liés au développement professionnel. Nous ne prétendons pas à la généralisation de nos résultats et nous nous intéressons à l'aspect humain de la recherche (Paillé et Mucchielli, 2012). La visée descriptive de notre projet s'accorde avec ce type de recherche (Paillé et Mucchielli, 2012). Pour répondre à nos objectifs, nous avons dû faire une immersion dans la vie professionnelle de Sammy. Pour ce faire, nous nous sommes servie des diverses données recueillies durant le projet LÉÉO. La disponibilité de cette enseignante et l'ouverture dont elle a fait preuve au cours des différentes recherches demeurent des éléments essentiels à la réussite de notre projet.

2. POPULATION CIBLE ET PARTICIPANTE

Le nombre d'expériences de développement professionnel correspond au nombre d'enseignantes et d'enseignants œuvrant dans les écoles. Nous spécifierons ici nos choix en ce qui a trait à la population cible de notre recherche et au fait que Sammy soit l'unique participante de notre projet.

Notre objectif général est de décrire et d'approfondir le concept de développement professionnel dans un contexte particulier, soit celui d'enseignement dans une communauté anicinape. Le français est la matière que nous intéresse, donc notre choix s'est arrêté sur une enseignante de français et d'anglais du troisième cycle du primaire, qui a accepté de participer de façon volontaire (Gauthier, 2009) à notre projet. Sa participation aux deux recherches-actions antérieures est aussi un facteur essentiel à l'atteinte de notre objectif. Il n'est pas habituel qu'une enseignante du primaire ne soit responsable que de quelques domaines de formation. Il s'agit ici d'un choix de l'école. Les élèves du troisième cycle ont Sammy comme enseignante pour les cours de français et d'anglais et ils ont une autre enseignante pour les cours des autres domaines d'enseignement.

Travailler sur le développement professionnel explique l'aspect descriptif de notre recherche, mais aussi pourquoi nous avons choisi de nous concentrer sur une seule enseignante. Comme mentionné dans le cadre de référence, ce concept demande un engagement certain de la part de l'enseignant (Day, 1999). Il était donc nécessaire que la personne choisie pour mener notre étude de cas soit impliquée dans ce processus de développement professionnel. Différentes données recueillies pour le projet LÉÉO montraient l'implication de Sammy dans son propre

processus d'apprentissage comme enseignante (Uwamariya et Mukamurera, 2005; Mukamurera, 2014).

3. TYPE DE DONNÉES ET MOYENS DE COLLECTE

3.1 Type de données

Comme mentionné, nous travaillerons avec des données secondaires. L'étude de cas est une stratégie méthodologique qui demande une proximité certaine avec le sujet étudié (Gauthier, 2009; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011; Paillé et Muchielli, 2012). Avoir accès à tout ce qui a été produit dans le projet LÉÉO est un gage d'information non seulement de qualité, mais aussi en quantité et sur une période plus longue que ce qu'il nous aurait été possible de faire dans le cadre de ce seul projet. Nous avons choisi de ne pas reprendre les données de la première recherche puisque dans les entrevues menées dans le cadre du projet LÉÉO, il en est question à de multiples reprises et de manière approfondie. Les propos de Sammy dans ces entrevues reflètent les finalités du premier projet de recherche. Comme le développement professionnel revêt un aspect chronologique et longitudinal important, l'utilisation de ces données nous permet d'avoir un regard plus précis sur les indicateurs du développement professionnel de Sammy.

Dans le but d'alimenter notre réflexion sur le développement professionnel, nous avons également bâti un canevas d'entrevue portant exclusivement sur ce concept.

3.2 Instruments de collecte

Dans le cadre des deux recherches-actions antérieures, plusieurs instruments de collecte ont permis de produire de nombreuses données. Des entrevues semi-dirigées, soit une « interaction verbale animée de façon souple par le chercheur » (Gauthier, 2009, p. 340), ont été conduites. Elles étaient pertinentes compte tenu du fait que l'entrevue semi-dirigée doit être considérée comme

une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence (Gauthier, 2009, p. 339).

Le savoir partagé par les personnes en présence n'est pas le même de part et d'autre (Gauthier, 2009). C'est d'ailleurs pourquoi les entrevues nous semblent si riches dans le contexte de la recherche-action. Elles permettent d'avoir deux points de vue qui sont complémentaires, soit le point de vue de la recherche mis en relation avec celui du terrain. Considérant que nous nous intéressons au développement professionnel dans une perspective où Sammy pose un regard réflexif sur son propre processus, les entrevues semi-dirigées sont les instruments de collecte à privilégier.

De plus, l'étude de cas requiert un « instrument de collecte de données qui est sensible au phénomène humain et à ses complexités » (Merriam, 1998 dans Karsenti et Savoie-Zajc, p. 232). C'est le cas avec l'entrevue semi-dirigée. Elle laisse de la place à l'humain, au sujet qui est interviewé.

Comme mentionné, nous n'avons utilisé que les entrevues du projet LÉÉO. Nous présenterons donc comment s'est déroulée la collecte des données dans le cadre de cette recherche.

3.3 Collecte de données

Tout d'abord, nous exposerons un calendrier des différentes entrevues qui ont été faites avec Sammy dans le cadre du projet LÉÉO. Cela permet de visualiser les différents moments de collecte des données entre 2015 et 2019 et donne un aperçu des différents thèmes qui ont été abordés durant ces rencontres. Nous présenterons également le canevas d'entrevue que nous avons élaboré dans l'objectif de mener, auprès de Sammy, une entrevue semi-dirigée axée sur son développement professionnel.

3.3.1 *Calendrier des entrevues menées avec Sammy et questionnaires des entretiens*

Dans le cadre du projet LÉÉO, quatre entrevues ont été menées auprès de Sammy. En voici un tableau récapitulatif.

Tableau 2. Calendrier des entrevues menées auprès de Sammy

Date	Aperçu du contenu
Mars 2017	Choix des livres, pratiques d'enseignement-évaluation de la lecture, donner le gout de lire, enseignement en communauté, culture, expression de besoins de formation
Juin 2017	Retombées du salon du livre (avril 2017), coin littérature, retour sur la formation sur l'animation d'un livre, la suite des choses concernant le salon du livre

Avril 2019	Retombées de la recherche pour les enseignantes, les élèves et la communauté
Avril 2019	Développement professionnel

Ce tableau illustre les différents sujets sur lesquels l’enseignante a été questionnée, soit ses pratiques d’enseignement et d’évaluation de la lecture, ses besoins de formation et les retombées du projet LÉÉO pour différents acteurs de l’école et de la communauté. Il n’a pas été explicitement question de ses pratiques d’enseignement et d’évaluation de l’écriture, mais à de nombreuses reprises, Sammy aborde sa participation à la première recherche-action ou encore elle compare sa participation aux deux projets de recherches, ce qui apporte de nombreuses informations à ce sujet. Il a aussi été question, dans une entrevue spécifique, du développement professionnel de Sammy.

3.3.2 Canevas d’entretien portant sur le développement professionnel

Le canevas d’entretien que nous avons créé a été construit selon les deux perspectives du développement professionnel que nous avons retenues, soit les perspectives développementale et professionnalisante. Le canevas (Annexe A), préparé pour l’entretien, illustre que les questions ont été réfléchies en fonction des notions théoriques liées à ce concept. Pour tous les moments de développement professionnel importants dans la carrière de l’enseignante, une question a été composée. Nous retirons, de ces quatre entrevues, de nombreuses données. Nous avons dû réfléchir à l’éthique dans l’objectif de traiter adéquatement ces données.

4. CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

La recherche sous toutes ses formes amène différentes considérations éthiques. Bien que notre recherche s'inscrit dans un projet de recherche plus large, il est essentiel de mentionner quelques spécificités éthiques s'appliquant à notre mémoire, notamment puisqu'il se déroule en contexte autochtone.

4.1.1 Consentement libre, éclairé et continu

Bien entendu, l'aspect du consentement est essentiel dans la réalisation d'un tel projet (Gauthier, 2009). Sammy avait accepté de manière volontaire de participer aux précédentes recherches. Par ailleurs, dans les formulaires de consentement distribués pour le projet LÉÉO, il était indiqué que les données pouvaient être réutilisées par des étudiantes et étudiants de la maîtrise ou du doctorat sous la direction de la professeure en charge du projet. Le projet, s'imbriquant dans le projet LÉÉO, a été accepté par le comité éthique de l'Université de Sherbrooke (Annexe F).

Malgré le fait que ces formulaires de consentement ont été signés par Sammy, nous lui avons fait parvenir un courriel (Annexe B) afin de lui demander si elle acceptait de participer à notre projet de recherche. Lorsqu'elle a répondu de manière affirmative à cette demande, nous avons organisé une rencontre téléphonique afin de discuter plus en profondeur avec elle des modalités que prendrait le projet de recherche. Sammy a été contactée à quelques reprises afin de réitérer son acceptation d'être la pierre angulaire de ce projet (gouvernement du Canada, 2014). Ces réitérations se sont majoritairement faites par le biais de rencontres en personne dans les moments où nous nous rendions dans sa communauté pour les activités en lien avec le projet

LÉÉO. Son consentement est libre, éclairé et continu. Elle a également consenti à ce que les données du projet LÉÉO soient réutilisées dans le cadre de ce projet.

4.1.2 Justice

Pour nous assurer de son approbation jusqu'à la fin, mais surtout dans une optique de justice et dans le but de donner à Sammy la place qu'elle mérite dans notre mémoire, nous l'avons contacté par courriel afin de lui demander de valider une version initiale du récit phénoménologique et sa version révisée. En plus de nous servir d'instrument de validation, nous voulions nous assurer que Sammy avait un droit de regard sur ce que nous présentons comme résultats dans ce mémoire. Nous lui avons demandé de commenter et de corriger le récit selon ses impressions (Annexe C). Nous avons respecté chacune de ces demandes et fait les modifications nécessaires. Cette validation a aussi permis d'enrichir considérablement le récit et de rapporter, le plus fidèlement possible, les propos de Sammy.

4.1.3 Appellation et orthographe appropriées

Le fait de travailler avec une membre d'une communauté autochtone nous a poussée à nous questionner sur les appellations et les orthographe appropriées. Dans notre mémoire, nous avons, lorsque cela était possible, préféré le terme Premières Nations à celui d'autochtone. En effet, ce terme est plus spécifique puisque le terme autochtone ne fait pas de distinction entre Premières Nations, Métis et Inuit : « [m]ême s'il est utilisé couramment, surtout dans les médias, le nom propre *Autochtone* devrait être évité. Le mot peut cependant être employé comme adjectif. Ainsi,

on parlera des "peuples autochtones" plutôt que des "Autochtones". » (Simeone, 2015). Par ailleurs, nous avons demandé à Sammy, toujours par courriel (Annexe C) quelle était l'appellation qu'elle préférait que nous utilisions lorsqu'il était question d'elle. Viau (2015) a fait état que si les Euro-Canadiens avaient choisi d'appeler les Premières Nations du Nord-Ouest québécois les Algonquins (qui signifie littéralement « nos alliés »), les membres de ces communautés préféraient aujourd'hui l'appellation Anishnabeg, Anishinabeg ou encore Anicinapek (qui signifie littéralement « les êtres humains »). L'énoncé de politique des trois conseils sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains (gouvernement du Canada, 2014) prône la mise en œuvre de cette validation dans le processus de recherche. Comme lors de nos brefs passages dans la communauté de Sammy et au fil des différentes lectures effectuées dans le cadre de notre mémoire, nous avons relevé de nombreuses orthographes correspondant aux membres des communautés du Nord-Ouest québécois, nous avons donc pris l'initiative de demander à Sammy de quelle manière elle souhaitait qu'on la désigne dans notre écrit et nous lui avons aussi demandé quelle orthographe elle souhaitait qu'on utilise pour cette appellation. Elle nous a demandé de parler d'elle comme d'une « anicinape » et de spécifier, en début de travail, la phonétique du mot pour guider les lecteurs. C'est avec plaisir que nous avons répondu à sa demande.

4.1.4 Anonymat

Nous avons choisi de ne pas anonymiser notre mémoire. Cette décision s'est prise, évidemment, avec le consentement de Sammy qu'elle nous a transmis par courriel (Annexe D). Ce choix, qui peut sembler contre-intuitif, nous a paru essentiel pour la portée et les retombées de notre recherche. En effet, un des biais de notre recherche, sur lequel nous reviendrons dans la

section discussion, explique ce choix. Notre travail de recherche consiste à faire état du parcours d'une enseignante engagée dans son processus de développement professionnel. Faire la valorisation de certaines actions qui sont mises en œuvre en éducation dans le contexte autochtone est, pour nous, un enjeu important. Nous avons pensé que nommer l'enseignante et ne pas anonymiser le travail rendrait justice de manière plus concrète à son travail. Ce choix est en adéquation avec nos différents objectifs de recherche. Nous tenons à rapporter que sa réaction à notre demande de la nommer dans notre mémoire a été d'exprimer que si son travail pouvait aider d'autres enseignantes et enseignants, elle serait ravie que le mémoire ne soit pas anonyme.

Ces quelques considérations éthiques nous permettent maintenant d'explicitier le travail d'analyse des données qui a suivi le regroupement des données.

5. ANALYSE DES DONNÉES

Dans cette section, nous aborderons l'étude de cas simple, descriptive et chronologique puisque notre projet de recherche prend cette forme. Nous présenterons aussi le traitement que nous avons fait de nos données et nous expliciterons notre choix d'utiliser le récit phénoménologique dans notre travail.

5.1 Étude de cas simple et descriptive

Au regard de notre type de recherche et de cette immersion dans la vie professionnelle de Sammy, nous avons choisi de mener une étude de cas simple et descriptive (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Nous avons choisi de nous concentrer sur l'observation d'un phénomène humain

précis et c'est pour retirer le maximum d'informations de nos données que cette stratégie méthodologique s'impose. Nous qualifions notre étude de cas de simple, car nous prenons en considération l'expérience d'une seule personne (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Par ailleurs, comme le phénomène choisi est spécifique, il est tout indiqué de choisir la formule de la description (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Merriam (dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2011) mentionne que la « formulation d'hypothèse et la mise à l'épreuve de théories sont subordonnées à cette description » (p. 238), c'est-à-dire que nous ne recherchons pas la généralisation (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011; Paillé et Muchielli, 2012), parce que les éléments de recherche attendus se retrouvent dans la description détaillée d'une expérience unique, mais approfondie. Par ailleurs, comme les données portant sur le travail de cette enseignante sont nombreuses et variées, l'étude de cas nous permettra d'approfondir le sujet.

Bref, si l'étude de cas a, par le passé, été perçue comme une manière déraisonnable de conduire une recherche (Gauthier, 2009), elle est aujourd'hui reconnue comme une méthode ayant tout à fait sa place dans la réalisation de recherches en sciences humaines et sociales : « non seulement cette méthode [l'étude de cas] est devenue *scientifically correct*, mais on a l'impression qu'elle jouit d'une espèce de préjugé favorable de la part de la communauté scientifique » (Gagnon, 2005, p. XII).

Le développement professionnel est un concept qui nous pousse à retenir, pour mener notre étude de cas simple descriptive, une approche chronologique.

5.2 Approche chronologique

L'intérêt que nous portons au concept de développement professionnel nous enjoint d'utiliser l'approche chronologique. Comme mentionné, ce concept évolue dans le temps et en fonction des expériences vécues par la personne enseignante (Brodeur et al., 2005; Day, 1999; Uwamariya et Mukamurera, 2005; Mukamurera, 2014). Analyser les changements dans les pratiques professionnelles de Sammy en fonction de leur évolution dans le temps soutiendra le traitement des données que nous avons adopté.

5.3 Traitement des données

Nous avons choisi, pour interpréter nos données, de les catégoriser avec le logiciel NVivo 12, logiciel informatisé de traitement des données qualitatives. L'Annexe E contient notre arborescence d'analyse thématique. Nous avons identifié, à partir de nos objectifs spécifiques de recherche, les différents thèmes pertinents à notre analyse, nous les avons inscrits dans le logiciel et nous avons ensuite encodé les quatre entrevues de notre corpus selon ces thèmes pour en retirer le maximum d'informations. Cette technique nous a permis de créer des sous-thèmes et de spécifier les éléments en lien avec chacune des thématiques relevées dans nos objectifs spécifiques. Quand les entrevues ont été traitées de cette manière, nous avons été en mesure de rédiger le récit phénoménologique qui supporte toute notre analyse.

5.4 Récit phénoménologique

Le récit que nous avons rédigé est arrivé dans notre cheminement d'analyse comme une pièce manquante à un puzzle presque complété. Balleux (2007) ainsi que Paillé et Mucchielli (2012) identifient ce type d'écrit comme un « texte [qui] doit permettre de faire l'expérience intime de la perspective émique, c'est-à-dire la perspective de l'acteur » (Paillé et Mucchielli, 2012 p.148). Comme l'expérience de développement professionnel est propre à chaque individu, cette perspective est celle qui, à notre sens, doit être privilégiée.

Nous avons également choisi de rédiger ce récit à la première personne en souhaitant « [favoriser] l'expression de la pensée authentique de [Sammy], puisque la forme retenue n'est pas impersonnelle » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 150).

La teneur d'un tel écrit nous a permis d'avoir une solution pour impliquer Sammy dans l'analyse des données, ce qui constituait un élément essentiel vu le contexte de notre recherche : « [l]'ouverture à l'autre et l'attention respectueuse à ce qui se présente trouvent dans cet exercice leur justification ultime dans la mesure où se réalise la reconstitution de la parole donnée » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 149).

Les éléments méthodologiques ainsi exposés, nous entamerons, dans la prochaine section, la présentation ainsi que l'analyse des résultats de notre projet de recherche.

QUATRIÈME CHAPITRE. RÉSULTATS ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous introduirons le récit phénoménologique qui est au cœur de notre analyse. Par la suite, nous approfondirons cette analyse en interprétant les faits saillants de ce récit, mais aussi de certains extraits de verbatim.

1. RÉCIT PHÉNOMÉNOLOGIQUE

Cet écrit est l'aboutissement de la réflexion qui découle des lectures des entrevues qui ont été menées auprès de Sammy dans le cadre du projet LÉÉO entre 2017 et 2019. Avant de le présenter, nous identifierons les différents thèmes qui y sont abordés.

1.1 Présentation sommaire des thèmes abordés dans le récit

Dans l'idée de suivre le plus possible la réflexion de Sammy par rapport à son développement professionnel et considérant l'approche chronologique de notre analyse, le récit aborde certains thèmes dans un ordre précis. Il est tout d'abord question du parcours professionnel de Sammy, en commençant par sa scolarité jusqu'au moment où elle devient enseignante. Pour continuer sur la ligne du temps du développement professionnel de Sammy et ainsi accorder notre analyse à la participation de Sammy aux deux recherches-actions, nous présentons ses pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'écriture et, par la suite, ses pratiques d'enseignement et d'évaluation de la lecture. Pour terminer, ses réflexions sur son développement professionnel après sa participation aux deux recherches-actions sont formulées.

1.2 Récit

Je me prénomme Sammy. Je suis maman et grand-maman. J'ai grandi et vécu dans une communauté anicinape de l'Abitibi-Témiscamingue. J'y ai passé ma vie, j'y suis connue et j'apprécie mon travail. Au début de mon parcours professionnel, j'œuvrais comme secrétaire. J'aimais beaucoup cet emploi, mais j'avais l'impression que quelque chose me manquait, car ce n'était pas le travail que je sentais que je devais faire pour ma communauté et ce n'était pas le métier que j'avais choisi lors de mon passage à l'éducation des adultes. À ce moment, j'avais 20 ans et j'avais fait le choix de devenir une enseignante. Ou était-ce l'éducation qui m'avait choisie? Je me souviens avoir passé des heures à jouer à l'école lorsque j'étais enfant. Passer par la formation en secrétariat ne correspond pas au chemin linéaire qu'on suit habituellement en souhaitant devenir enseignante, mais mon expérience au cégep n'a pas été positive, donc je m'étais réorientée. Cette institution ne répondait pas à mes besoins. En effet, j'étais déjà un peu plus vieille que la majorité des étudiants, j'avais un objectif précis. Je n'étais pas à ma place au cégep et c'est pourquoi je n'ai pas poursuivi. Cela dit, même en étant secrétaire, je savais déjà que je voulais être enseignante. Il s'agit de la profession qui me passionne. Moi qui, à l'époque, appréciais déjà l'idée de travailler avec des enfants, j'ai effectivement trouvé ce que je considère aujourd'hui être ma voie et un rêve réalisé : l'enseignement.

Les dirigeants de l'éducation de ma communauté ont offert à certains membres de la communauté de suivre une formation qui leur permettrait de devenir aides-enseignants dans l'école primaire de la communauté. Cela avait pour objectif qu'il y ait davantage d'Anicinapek impliqués dans cette école. Il faut dire qu'avec les années, la réalité de l'école a changé. Lorsque

j'étais enfant, j'ai moi-même étudié dans cette école et, à ce moment, toutes les enseignantes étaient autochtones. La question de la considération culturelle ne se posait pas à l'époque. Aujourd'hui, c'est le contraire. La grande majorité des enseignantes sont non autochtones et cela a un impact sur l'enseignement. Il faut dire que la majorité des aides-enseignantes dans l'école sont des membres de la communauté, mais la prise en charge des groupes se fait presque exclusivement par des enseignantes et des enseignants non-autochtones. Les dirigeants souhaitaient donc, en proposant ce certificat, intégrer des membres de la communauté dans l'école afin de mettre les élèves en contact avec des personnes qui avaient ou qui vivaient des réalités proches des leurs. Il faut dire que, pour ma part, en ayant toujours eu un pied dans l'école de la communauté, que ce soit comme élève, comme parent envoyant ses enfants dans cette école et plus tard comme aide-enseignante et comme enseignante, je suis au courant des enjeux de l'école et je connais les besoins des élèves, entre autres parce que j'ai vécu la même chose qu'eux. Ma présence depuis toujours dans la communauté fait que je me sens proche des élèves.

Nous sommes donc 12 femmes à nous être inscrites à ce certificat proposé par les dirigeants. Au total, nous sommes huit à avoir complété la formation. Lorsqu'il y a eu cette offre dans la communauté, j'ai sauté sur l'occasion pour compléter le certificat et ainsi devenir moi-même aide-enseignante. J'ai réussi la formation; pour moi, c'était plus que des études. C'est une expérience que j'ai vécue et qui m'a confortée dans le fait que je trouverais ma place dans le monde de l'enseignement. Au-delà des apprentissages disciplinaires et pédagogiques que j'ai faits, ce qui reste l'apprentissage le plus important pour moi au cours de cette expérience ne se limite pas à toutes les connaissances que j'ai acquises. Le partage de la part des personnes qui m'ont enseigné dans le cadre de cette formation demeure un élément essentiel à la poursuite de mon

travail et pour ma réussite. Mes formateurs m'ont inspirée et ont eu une grande incidence sur ma manière d'enseigner et surtout sur mon envie de continuer mon processus d'apprentissage. Je les remercie pour tout.

Après avoir réussi cette formation, j'ai réalisé que j'étais vraiment faite pour l'enseignement et que j'avais envie de prendre en charge des groupes et d'en être responsable. Le certificat m'a permis de m'inscrire directement au baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire sans avoir à passer par le cégep. C'est donc avec enthousiasme que j'ai complété mon baccalauréat à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. J'ai dû me déplacer dans les villes de Val-d'Or et de Rouyn-Noranda durant ma formation. Aussitôt que j'ai obtenu mon diplôme, en 2012, j'ai été engagée dans l'école de ma communauté. Depuis 2016, j'enseigne le français et l'anglais aux élèves de cinquième et sixième année. Bien que j'œuvre dans une école primaire, l'enseignement des différentes disciplines est divisé entre différents intervenants, ce qui explique que j'ai la charge de ces deux domaines d'enseignement. Quand je pense à mon rôle d'enseignante, une émotion transcende tout; c'est la fierté d'enseigner aux enfants de ma communauté, des enfants qui vivent une réalité si proche de la mienne. C'est de cette manière que je sens que je peux enfin redonner à ma communauté.

En plus d'être une passion, l'enseignement du français est, pour moi, une source de questionnements et de renouvellement constant. Au fil des années, j'ai continué à apprendre et à travailler sur mes pratiques d'enseignement et d'évaluation de la lecture et de l'écriture. Lorsque j'enseigne, je considère que je suis, à l'instar de mes élèves, en apprentissage.

Dans cette optique, j'ai toujours accepté de m'impliquer dans des projets de recherche. Je me suis impliquée dans un premier projet de recherche entre 2012 et 2015. Entre ces années, j'ai développé ma vision de l'enseignement de l'écriture auprès de mes élèves. Ces prises de conscience par rapport à mon enseignement m'ont amenée, au fil des ans, à travailler différents éléments en lien avec l'enseignement et l'évaluation de l'écriture, notamment en ce qui a trait à l'élaboration de grilles d'évaluation, outils que je suis très fière d'avoir créés et que je me plais à utiliser dans ma pratique.

Je suis impressionnée de la quantité de choses que je dois savoir dans le cadre de ma profession comme enseignante de français, mais aussi par tous ces savoirs qui sont au programme et qui sont à enseigner aux élèves. Je considère que maintenant, en particulier en lien avec ma participation au premier projet de recherche, je maîtrise bien l'enseignement de la compétence à écrire et l'évaluation de cette même compétence, tout en y intégrant ma culture. Ce changement de perception par rapport à ma compétence a évolué entre autres à la suite de ma participation au premier projet de recherche. Avec l'aide des chercheuses qui l'ont mené, j'ai beaucoup travaillé à changer ma façon de voir l'enseignement de l'écriture et j'ai revu ce que je pensais être un enseignement optimal de cette compétence. Si auparavant je préférais mener des projets longs avec les élèves, projets me demandant un effort de correction intense, je préfère maintenant faire écrire les élèves plus souvent, mais de manière moins étendue et ceux-ci trouvent, dans cette pratique, le plaisir d'écrire. Je les fais écrire un peu, mais souvent, alors que ma pratique était auparavant centrée sur le modèle inverse, soit d'écrire beaucoup, mais seulement quelques fois dans l'année scolaire. J'opte donc maintenant pour des pratiques qui sont en adéquation avec la recherche en didactique et qui allègent ma tâche, surtout en ce qui a trait à la correction. En

adoptant ces pratiques et en modifiant ma perception de la compétence à écrire, ma perception de la compétence de mes élèves en lien avec l'écriture a elle aussi été modifiée.

Un élément de mon enseignement que j'ai choisi de conserver est en lien avec les plans. Je ressens que mes élèves sont rassurés lorsqu'ils travaillent avec les plans quand vient le temps de faire des rédactions. Le fait que mes élèves soient rassurés confirme mon impression qu'il est bien de continuer d'enseigner l'élaboration et l'utilisation du plan. Le sentiment de mes élèves par rapport à la tâche à effectuer revêt une importance particulière pour moi.

Pour ce qui est en lien avec mes pratiques d'évaluation de l'écriture, j'ai beaucoup développé ma compétence à évaluer et je suis fière des outils que j'ai mis en place et de l'utilisation que j'en fais. J'ai développé mes propres grilles d'évaluation et maintenant, lorsque je fais des évaluations, je ne corrige pas tous les critères de manière systématique. Je choisis un élément et je concentre ma correction sur cet élément. Non seulement cela allège mon travail de correction, mais je considère que ça me permet de faire un meilleur travail de rétroaction auprès de mes élèves. Je facilite la réussite pour les élèves qui éprouveraient davantage de difficulté dans cette compétence. Pour moi, ce qui est le plus important dans l'enseignement, c'est la prise en considération de l'humain, de tous ces humains qui ne demandent qu'à progresser et cette attention portée aux élèves qui pourraient être en difficulté dans ma classe me semble être une manière de justement considérer l'humain derrière les élèves.

En lien avec ma participation au deuxième projet de recherche, j'ai également modifié mes pratiques d'enseignement et d'évaluation de la lecture. Depuis le début de ma carrière, je reconnais l'importance de la lecture. J'ai moi-même des pratiques de lectrice en dehors de l'école

et j'aime partager mes coups de cœur en lecture avec mes élèves. Depuis le début de ma carrière, je reconnais l'importance de cette compétence, mais depuis ma participation au projet, je vois poindre un infini de possibilités. Dans ma classe, j'ai toujours accordé une quinzaine de minutes de lecture en début de classe pour que mes élèves puissent faire de la lecture de manière libre. Cette pratique est appréciée de mes élèves. Je remarque tout de même que depuis le projet de recherche, les élèves attendent impatiemment ce moment de lecture, ce moment où ils pourront vivre des histoires par procuration. Si j'oublie d'accorder ces minutes de lecture, les élèves me le rappellent et ils insistent pour avoir ce moment d'évasion, ces quinze minutes où la réalité devient secondaire. Je fais le lien entre ce nouveau désir de lecture des élèves, cette impatience à feuilleter des livres et les salons du livre qui ont eu lieu dans ma communauté; avoir accès à de nouveaux livres en quantité a assurément eu une incidence sur la motivation à lire des élèves. Pour moi, le fait d'offrir une diversité et une variété aussi grande d'œuvres à mes élèves est enchanteur.

Je pense aussi qu'enseigner la structure d'un texte en écriture et faire un lien avec la lecture est essentiel pour que les élèves soient en mesure d'apprécier les textes qu'ils lisent et pour qu'ils puissent en tirer des apprentissages qu'ils pourront réinvestir par la suite. Cet enseignement occupe, encore à ce jour, une place importante dans le temps que je passe en classe.

Une autre des activités qui était déjà présente dans mon enseignement, mais que j'aborde différemment depuis ma participation au projet LÉÉO est la période de bibliothèque. Cette période est maintenant moins remplie de consignes. Elle est centrée sur le plaisir de lire et sur la lecture libre. Les élèves peuvent également travailler dans leur cahier s'ils n'ont pas le goût de faire de la lecture durant ce moment passé à la bibliothèque.

Les activités de lecture en groupe font aussi partie de mon enseignement de la lecture. Avec le projet LÉÉO et en particulier avec les outils qui nous ont été fournis, j'ai réalisé que ces activités de lecture en groupe pouvaient se donner sous la forme de jeux. Il existe maintenant une variété d'activités dans ma classe pour permettre aux élèves de développer leur compétence à lire. Cette variété a été déterminée, entre autres, par ma participation au projet LÉÉO.

Un des éléments qui diffère entre mon enseignement de la lecture en début et en fin de projet est mon utilisation des différentes phases de la lecture. J'ai beaucoup de plaisir à questionner ses élèves et à intégrer des activités pendant la lecture, processus que je n'employais pas du tout avant. J'ai développé une compétence certaine à questionner mes élèves et disons-le, j'ai du plaisir à le faire. Des activités de vocabulaire viennent souvent enrichir mes classes et mes lectures de textes.

À mon avis, ce qui a le plus changé entre le début de ma participation au projet LÉÉO et mes pratiques d'enseignement à la fin du projet, c'est ma vision de l'animation d'un livre. J'ai rarement, dans le cadre professionnel, fait la lecture à voix haute. Au moment de la formation sur l'animation d'un livre, j'ai réalisé que mes élèves, bien qu'ils soient les plus âgés de l'école, appréciaient se faire faire une lecture animée. Je n'aurais jamais pensé qu'ils apprécieraient autant cette activité, je pensais que probablement qu'ils considéreraient tous que c'était trop enfantin pour eux. Cependant, la réaction de tous les élèves a été positive. Ils ont adoré la lecture animée faite par le formateur et après cette lecture, mes perceptions ont été ébranlées. J'ai donc commencé à faire des lectures animées dans ma classe et j'ai été surprise de l'enthousiasme de mes élèves pour cette activité. J'en fais le plus souvent possible et je me promets bien d'intégrer

d'avantage les lectures animées dans mon enseignement pour le futur. J'ai aussi réalisé que mes élèves aimaient une lecture d'albums, livres que je n'aurais pas choisis d'emblée pour les élèves de cinquième et sixième année puisque je les considérais comme un peu trop jeunes pour le public de ma classe. J'ai donc été surprise de la bonne réception de ses élèves lorsque j'ai animé la lecture de tels livres. Étant enseignante des deux derniers degrés scolaires du primaire, je garde aussi en tête que l'aspect évaluatif de la lecture revêt une grande importance, en particulier en considérant les évaluations ministérielles.

Dans cette optique d'évaluation de la lecture, j'ai découvert de nouvelles techniques d'évaluation. D'ailleurs, un des apprentissages les plus importants que j'ai fait lors de ma participation au projet LÉÉO est en lien avec cet élément. Au début du projet, j'évaluais la lecture de la seule manière qui me semblait réaliste, soit à l'aide de questionnaires de compréhension de lecture composés d'une dizaine de questions. Maintenant que j'ai été mise en contact avec des méthodes évaluatives différentes, j'apprécie ce moment où j'évalue les élèves. Considérant ma connaissance des questions de réaction et d'interprétation, je peux maintenant faire un véritable échange avec les élèves par rapport à leur vécu en lecture. J'apprécie pouvoir les accompagner dans leur processus de réponse, liberté que je n'avais pas (ou que je ne me donnais pas) lorsque je travaillais presque exclusivement avec des questionnaires de compréhension. Pour moi, l'évaluation de la lecture demeure un défi. Pour le premier projet de recherche auquel j'ai participé, j'ai travaillé assidument sur la création d'outils d'évaluation en lien avec la compétence à écrire. J'espère arriver à recréer ce travail avec les différents critères d'évaluation en lecture.

Je suis une enseignante qui a beaucoup progressé au fil des ans. J'ai commencé en ayant l'impression qu'il me manquait beaucoup de connaissances et de ressources pour arriver à exercer la profession d'enseignante de la manière la plus efficace possible. Mon parcours se définit par une myriade d'occasions que j'ai su saisir dans le but de me surpasser dans mon rôle de passeur. Au début de ma carrière, j'ai exploité le matériel pédagogique fourni dans les manuels scolaires pour m'aider. Lorsque j'ai eu l'impression que des connaissances supplémentaires liées à l'enseignement et à l'évaluation de l'écriture pourraient m'être utiles, j'ai saisi l'occasion de participer à un projet de recherche qui m'amènerait à développer mes connaissances et qui me pousserait à œuvrer dans le but de développer davantage mes propres outils. J'ai ensuite réalisé que j'avais des besoins similaires par rapport à mes compétences à enseigner à évaluer la lecture et j'ai eu l'occasion d'opter pour une solution similaire, soit participer à un second projet de recherche. En réfléchissant à ma pratique, je réalise que j'ai beaucoup cheminé, que je me suis améliorée.

Ces changements de pratiques d'enseignement que j'associe à ma participation aux projets a un impact considérable sur mon enseignement. En parlant de mon expérience et de mon implication dans les projets, je réalise que j'ai non seulement évolué comme enseignante, mais aussi comme personne. Mon discours sur les élèves, qui s'est transformé au fil des années, vient appuyer une impression générale; aujourd'hui, je parle de mes élèves comme des personnes m'ayant permis de faire des apprentissages autant au niveau disciplinaire qu'au niveau personnel.

De tout ce que j'ai dit, il n'y a qu'une chose à retenir : l'importance du partage transcende tout. Avec humilité, je reconnais ce que j'ai reçu de ma communauté et je partage aujourd'hui le

plaisir que j'ai de rendre à cette même communauté. Je peux dire que j'ai acquis, professionnellement, le vrai bonheur, puisque le partage est au cœur de ma classe.

Ce récit relate la perception de Sammy en ce qui a trait à son développement professionnel au regard de ses pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'écriture et de la lecture. En nous référant à ce récit ainsi qu'aux différentes entrevues menées auprès de cette enseignante dans le cadre du projet LÉÉO, nous présenterons, dans la prochaine section, une interprétation plus approfondie des différents thèmes qui viennent d'être abordés.

2. SCOLARITÉ ET FORMATION

Sammy a toujours eu une vision positive de l'enseignement et de l'apprentissage; cela remonte à son enfance où elle s'amusait à « jouer à l'école ». Avant même qu'elle soit bachelière, elle se positionne dans sa démarche de développement professionnel par ce biais positif, en ce sens où cette vision favorable d'une profession qu'elle n'a pas encore intégrée annonce que l'implication dans son processus de développement professionnel sera plus aisée. Cela dit, quelques embûches se sont dressées sur son chemin, à commencer par sa formation collégiale.

2.1.1 Cégep

Sammy situe le cégep comme une institution anxiogène dans laquelle elle n'a pas eu l'impression de trouver sa place. Ce phénomène est répandu chez les membres des Premières Nations. Bien que, selon Dufour (2015), 70 % des étudiants manifestent un intérêt pour les études postsecondaires, moins de 19 % de la population autochtone recevra, avant ses 34 ans, un diplôme d'études collégial. La peur de ne pas réussir est au cœur de ce phénomène puisque les étudiants

soulignent que « les études postsecondaires, et plus particulièrement les études universitaires, projettent une image d'inaccessibilité enracinée dans les stigmates historiques et accentuée par les obstacles structurels » (Dufour, 2015, p. 66). Cette problématique ne figure pas au cœur de notre analyse du développement professionnel de Sammy, mais nous estimons que cette remarque qu'elle a formulée doit être soulignée, puisqu'il s'agit d'un facteur de risque à sa réussite. Si Sammy n'avait pas eu une autre alternative pour son cheminement, soit une formation pour devenir aide-enseignante, elle n'aurait pas réalisé son rêve de devenir enseignante.

2.1.2 Formation d'aide-enseignante

Cette formation situe toujours Sammy avant le début de sa formation initiale universitaire, donc en dehors des phases du développement professionnel telles que présentées par Mukamurera (2014), mais malgré cela, l'enseignante se positionne dans une posture de formation à l'enseignement, ce qui la place en quelque sorte dans la perspective professionnalisante du développement professionnel (Uwamariya et Mukamurera, 2005; Mukamurera, 2014). Elle a déjà le désir d'enseigner et elle saisit l'opportunité de faire cette formation proposée par des membres de sa communauté. Ce choix indique qu'elle est déjà investie d'un désir de progression par rapport à sa future profession.

Par ailleurs, le récit fait état des apprentissages qu'elle fait à ce stade de sa formation comme aide-enseignante. Le partage est présenté comme un apprentissage important pour Sammy au sens où elle découvre comment l'enseignement peut lui permettre de partager avec les autres, plus particulièrement en ce qui a trait aux expériences. Cette acquisition de savoir est directement liée à la dimension personnelle du développement professionnel (Mukamurera, 2014), puisque son

expérience réfère à la valeur du partage, ce qui influencera ses pratiques professionnelles à long terme.

Au-delà de sa posture par rapport à son développement professionnel, la réflexion de Sammy par rapport à l'enseignement à des élèves autochtones par des enseignantes et enseignants non autochtones mérite une attention : au moment où nous avons discuté de l'implication de membres des Premières Nations dans l'école de la communauté, elle a relevé qu'il ne restait que très peu d'enseignants autochtones en poste si elle comparait au moment où elle-même fréquentait l'école primaire de la communauté. À ces yeux, ce phénomène témoigne de l'intensité du changement. La difficulté pour les membres des communautés autochtones de poursuivre des études postsecondaires et d'être diplômés (Dufour, 2015) explique, en partie, la difficulté d'avoir des enseignantes et des enseignants autochtones dans les écoles des communautés.

Pour Sammy, la considération des spécificités des intérêts culturels des élèves (Brabant et al. 2015; Cajete, 1994; Campeau, 2011; Campeau, 2015; Gruenwald, 2008) compte beaucoup et c'est en partie ce qui a motivé son choix de carrière. Une fois de plus, il est possible d'identifier le rôle de la dimension personnelle du développement professionnelle (Mukamurera, 2014) par les valeurs qui importent pour Sammy dans son enseignement.

Au regard de la place que Sammy occupe dans sa communauté et de son vécu, cette réflexion sur les besoins des élèves est déjà bien entamée, et ce, avant même son entrée dans la formation initiale.

2.1.3 Université

Après qu'elle a eu suivi un parcours non linéaire, c'est l'entrée de Sammy dans sa formation initiale, premier stade (Fessler, 1992 dans Brodeur et al., 2005) et première phase (Mukamurera, 2014) du développement professionnel. La formation comme aide-enseignante lui a permis de se faire créditer quelques cours, ce qui a allégé un peu sa formation universitaire et, surtout, cette formation lui a permis d'entrer au baccalauréat sans retourner au cégep. Elle a obtenu un poste dans l'école primaire de sa communauté dès qu'elle a terminé ses études universitaires; c'est la phase de l'insertion professionnelle (Mukamurera, 2014), qui est un peu différente pour Sammy puisqu'elle a déjà œuvré au sein de l'école de la communauté comme aide-enseignante au moment de l'obtention de son poste et qu'elle est impliquée dans l'école depuis son plus jeune âge.

Au terme de sa formation initiale, avec l'obtention d'un poste dans cette école et avec le regard qu'elle peut aujourd'hui poser sur son enseignement, elle témoigne du fait que son sentiment de compétence (utilisé ici comme synonyme du sentiment d'auto-efficacité personnelle [Bandura, 2007]) était assez bas à ce moment-là. Cette autoévaluation va varier en parallèle avec le mouvement de sa carrière entre les différents stades qui la définissent (Fessler, 1992 dans Brodeur et al., 2005) et avec le travail que Sammy effectue en ce qui a trait à ses pratiques professionnelles.

3. DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DE SAMMY AU REGARD DE SES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ET D'ÉVALUATION DE L'ÉCRITURE

« *J'aimerais ça partager ce qu'on avait déjà fait dans l'autre projet, parce que je trouve que c'est important d'écrire souvent justement* ». Lorsque Sammy mentionne l'autre projet, il est question du premier projet auquel elle a participé entre 2012 et 2017. Même s'il était axé sur la compétence des élèves, ce projet a alimenté sa réflexion en lien avec ses compétences à enseigner et à évaluer l'écriture de ses élèves, notamment puisque l'amélioration de la compétence des élèves a un lien direct avec les compétences des enseignantes et des enseignants. Guskey (2000, dans Lefevre et al., 2009) établit d'ailleurs clairement ce fait en lien avec la formation continue, ce qui peut se définir par la participation d'une enseignante ou d'un enseignant à un projet de recherche. En effet, le cinquième échelon de son instrument permettant de mesurer l'efficacité de la formation continue chez une personne enseignante est directement lié aux résultats des élèves (Guskey, 2000, dans Lefevre et al., 2009); si ces résultats sont meilleurs qu'auparavant, on estime que la formation continue est efficace et on peut aussi formuler l'hypothèse qu'il s'agit d'un indicateur de développement professionnel. Par ailleurs, le besoin que ressent Sammy de partager ce qu'elle a accompli dans le cadre de la précédente recherche-action⁵ fait écho à la dimension collective du développement professionnel (Mukamurera, 2014) qui porte sur le travail avec les autres acteurs présents dans le milieu.

⁵ Si deux enseignantes ont pris part à la première recherche-action, rappelons que toutes les enseignantes étaient impliquées dans la deuxième, ce qui laissait place à un échange de ce genre.

Dans cette section, il sera question des différentes pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'écriture qui faisaient et qui font partie de la réalité d'enseignante de Sammy.

3.1 Développement professionnel de Sammy au regard de ses pratiques d'enseignement de l'écriture

En ce qui a trait aux pratiques d'enseignement de l'écriture de Sammy, elles ont évolué, notamment en raison de sa participation au projet de recherche mené par da Silveira (2017). Nous exposerons sa vision et l'évolution de cette dernière en fonction de différents facteurs. Il sera également question de sa représentation de l'enseignement de la structure du texte et de l'enseignement à rédiger un plan et, pour terminer, nous analyserons ce qu'elle retient de la notion de profil de scripteur dans son enseignement.

3.1.1 Projets d'écriture

« Parce que moi, ma façon de travailler l'écriture avant, c'était par projets. C'était long, c'était très très très long ». Déjà en 2017, Sammy expose que ses pratiques d'enseignement de l'écriture ont été modifiées, notamment, comme mentionné, à la suite de sa participation au projet de recherche, mais aussi à diverses formations offertes par des intervenants externes. C'est la phase de la formation continue sur le continuum du développement professionnel (Mukamurera, 2014); cela s'illustre notamment parce que Sammy n'est plus en « mode survie » dans son enseignement avant de s'impliquer dans ces formations.

Avant cette réflexion qu'elle fait sur son enseignement, elle pensait qu'il était nécessaire, dans l'enseignement de l'écriture, de faire écrire des textes entiers. Elle ne morcelait pas ses projets d'écriture. Comme exposé dans le récit, pour elle, l'enseignement de l'écriture correspondait à une tâche longue qui requerrait, de sa part, un travail de correction aussi intense que le projet en lui-même. Elle faisait donc faire environ deux projets d'écriture à ses élèves dans l'année et ces projets s'étendaient sur plusieurs cours, parfois sur plusieurs semaines. Elle enseignait l'écriture selon le modèle des types de texte et processus rédactionnels (Bucheton, 2014). Depuis sa participation au projet de recherche et avec l'accompagnement qu'elle a reçu des différentes chercheuses impliquées, elle a réalisé qu'elle pouvait offrir des tâches d'écriture différentes aux élèves.

Les chercheurs préconisent plutôt le fait d'écrire moins, mais à de multiples reprises dans l'année scolaire (Bucheton, 2014; des Rosiers, 2018; Pritchard et Honeycutt, 2007). À la suite d'un travail d'ajustement, Sammy a réalisé que non seulement les élèves subissaient une moins grande charge cognitive lorsque les tâches d'écriture étaient moins longues (Bucheton, 2014), plus nombreuses et davantage réparties, mais qu'elle pouvait se permettre de varier davantage les activités qu'elle proposait aux élèves : « *ça [transformer les projets d'écriture] m'a permis de varier l'écriture, les activités d'écriture chez les élèves* ». Dans le récit, on peut sentir que cette modification de pratiques a un effet considérable sur Sammy comme enseignante; si ce mode de fonctionnement a un impact considérable sur les élèves, il permet aussi de la décharger comme enseignante (Bucheton, 2014). Nous y reviendrons plus en détail dans la section portant sur ses pratiques évaluatives de l'écriture.

En plus de modifier la longueur des projets de recherche faits par les élèves, Sammy en a aussi changé les modalités; elle a profité de cet accompagnement qu'elle recevait dans le cadre du projet de recherche pour essayer de nouvelles approches. Lorsqu'elle a proposé aux élèves une nouvelle manière de faire, elle a pu voir qu'ils étaient déstabilisés : « *Ils sont perdus, parce qu'ils ne l'ont jamais fait. Il n'y a pas de lignes sur la feuille. Ils étaient tout perdus* ». Elle leur avait proposé une activité où les élèves devaient dessiner leur histoire avant de la rédiger. Une fois les illustrations complétées, ils pouvaient faire la rédaction de leur histoire sans avoir de problème d'inspiration, principalement puisque le dessin jouait le rôle de plan de rédaction. Sammy, en proposant de nouvelles techniques de rédaction aux élèves et en réfléchissant sur ses pratiques d'enseignement, s'inscrit dans une perspective professionnalisante du développement professionnel (Uwamariya et Mukamurera, 2005; Mukamurera, 2014). Cette nouvelle technique de rédaction que l'enseignante a proposé à ses élèves permet de prévenir les soucis devant la page blanche, mais comme les élèves n'ont pas l'habitude de fonctionner ainsi pour la rédaction, ils se sont sentis moins en confiance que lorsqu'ils utilisent leurs techniques habituelles de rédaction, entre autres l'utilisation de plans de rédaction (présentés de manière plus formelle).

3.1.2 Plans et structure des textes

À quelques reprises dans le récit, il est fait mention du besoin que ressent Sammy de bien outiller ses élèves pour les évaluations ministérielles ainsi que pour leur entrée à l'école secondaire. Comme le passage à ce niveau se fait après que les élèves ont fait des apprentissages dans sa classe, elle se fait un devoir de s'assurer que ces derniers soient prêts pour les évaluations finales et ainsi garantir un passage plus aisé entre les deux milieux scolaires. Elle a, pour ce faire, développé des

stratégies d'enseignement qui lui permettent d'augmenter l'aisance des élèves en écriture. Elle insiste notamment sur le fait qu'elle a conservé, dans ses pratiques, l'enseignement explicite de l'utilisation d'un plan et de la structure des textes : « *en écriture, moi j'ai toujours comme marché de cette façon-là. On part de la base et on monte tranquillement pour aller à ce qu'il faut, dans le fond un texte de fin de primaire* ». Comme les élèves ont l'habitude de fonctionner avec un plan, elle considère que le confort que cette utilisation leur procure est bénéfique. Elle insiste cependant sur le fait que ses exigences par rapport à l'élaboration du plan évoluent au fil de l'année scolaire. Si elle est plus exigeante en début d'année, elle mentionne que les élèves finissent par savoir par cœur que, par exemple, le paragraphe d'introduction est le premier. Cette aisance que les élèves développent lui permet de dire qu'ils n'ont plus besoin de rédiger de manière aussi précise chacune des parties de leur plan; les exigences ne sont plus les mêmes que celles du début de l'année scolaire.

Durant les entrevues, Sammy justifie souvent son enseignement explicite des plans comme processus rédactionnel pour les élèves. Nous inférons qu'elle fait cette justification, car il lui a été soumis, durant les projets de recherche, que l'utilisation d'un plan n'était pas obligatoire dans l'enseignement de la compétence à écrire. Sammy conserve l'enseignement du plan en fonction de la réussite de cette pratique pour ses élèves; c'est un choix professionnel qui interfère directement dans la dimension critique (Mukamurera, 2014) du développement professionnel. Elle pose un regard critique sur différentes options qui s'offrent à elle et fait le choix de continuer d'enseigner le plan.

Sammy fait aussi le lien entre l'enseignement de la structure du texte comme elle le fait lorsqu'elle enseigne la compétence à écrire aux élèves et la compétence à lire des élèves. Elle soutient que le lien entre l'écriture et la lecture est important, car si les élèves comprennent la structure du texte qu'ils écrivent, ils seront en mesure de relever les différentes caractéristiques d'un texte dans leurs futures lectures. En enseignant le plan de manière explicite, elle montre la structure des textes. À son avis, cet enseignement est important puisqu'il permet non seulement de rédiger des textes de même genre par la suite, mais il permet aussi de comprendre les différentes lectures qui sont faites dans le cadre scolaire. C'est donc un apprentissage qui déborde de la compétence en français (gouvernement du Québec, 2001; Lord, 2012) à écrire des textes.

Plus encore que la structure des textes, Sammy accorde une importance particulière à l'humain qui rédige le texte. Pour elle, c'est ce qui prime sur tout dans son enseignement de l'écriture. C'est pourquoi elle a autant apprécié l'explication de la notion du profil de scripteur qui lui a été présentée dans le cadre du projet de recherche mené entre 2012 et 2017.

3.1.3 Profil de l'élève scripteur

« Les élèves du primaire sont des apprentis scripteurs et doivent être assistés dans leurs apprentissages » (des Rosiers, 2019, p. 46). Par ailleurs, comme avant tout texte, il y a un scripteur et que Sammy attache beaucoup d'importance à l'humain et au partage, elle s'est sentie interpellée par cette notion du profil de scripteur. Pour elle, c'est ce qui permet de mettre l'accent sur la personne derrière le texte qui est écrit : *« il y a un profil pour eux, aussi pour qu'on voie la progression. Mais moi je trouve que celui-là [le profil de scripteur], je le travaille très bien, parce*

que je l'ai développé justement avec les projets. J'ai eu beaucoup d'outils, beaucoup d'exemples et je l'ai fait moi-même en expérience dans ma classe ». Elle comprend le processus de rédaction des apprentis scripteurs (des Rosiers, 2019), ce qui lui permet de mieux accompagner les élèves dans leur processus de rédaction. Pour ce faire, elle anime maintenant des activités d'écriture qui lui permettent non seulement de garder à jour les différents éléments liés au profil de scripteur de chacun des élèves et leur évolution comme scripteur, mais aussi de créer des activités qui ont un lien direct et concret avec les défis de chacun de ses élèves. La considération du profil de l'élève apprenti scripteur permet aussi à Sammy d'ajuster l'évaluation formative, le suivi qu'elle fait en fonction de l'élève qui est devant elle. Le processus de proposer ces moments d'écriture qui sont plus nombreux active la mémoire de travail qui est celle que les enseignants doivent solliciter pour permettre aux élèves d'intégrer leurs apprentissages (des Rosiers, 2008).

Par ailleurs, en référence à la chronogénèse présentée par des Rosiers (2019), les élèves de Sammy se positionnent dans les phases d'appropriation et de maîtrise de l'écrit puisque ce sont des élèves de troisième cycle. Ils ont normalement complété la phase d'initiation à l'écriture. Dans cette chronogénèse, différentes activités d'écriture à prioriser dans ces phases sont nommées explicitement comme les activités où les élèves écrivent souvent, où ils sont appelés à faire des transferts de connaissances et où ils pourront alterner les différentes stratégies d'écriture apprises (des Rosiers, 2019). Les activités d'enseignement de Sammy, depuis sa participation au premier projet de recherche, s'intègrent directement dans ces phases de la chronogénèse.

Avec ces approches d'enseignement, Sammy semble, à ce jour, dans une zone de stabilité, de confort par rapport à l'enseignement de l'écriture. Elle s'inscrit donc dans une perspective

développementale du développement professionnel (Fessler, 1992 dans Brodeur et al., 2005). Nous nous questionnons maintenant à savoir si elle a atteint cette même forme de stabilité en ce qui a trait à l'évaluation de l'écriture.

3.2 Développement professionnel de Sammy au regard de ses pratiques d'évaluation de l'écriture

Depuis la formation initiale, l'évaluation est un enjeu pour Sammy. Elle verbalise le besoin d'optimiser ses pratiques d'évaluation et aborde les formations liées à l'évaluation avec beaucoup d'enthousiasme.

3.2.1 Évaluation formative et progression chez les élèves

Comme Sammy fait maintenant souvent rédiger les élèves, elle a l'occasion de faire un suivi plus régulier auprès d'eux, notamment sous la forme d'évaluation formative qui peut se faire à l'écrit ou encore à l'oral. Comme mentionné, Sammy établit le profil de scripteur de chacun de ses élèves. des Rosiers (2019) fait état dans sa thèse doctorale qu'une pratique de ce genre permet d'ajuster l'évaluation formative en fonction de chaque individu. Cet ajustement est, pour Sammy, essentiel considérant l'importance qu'elle accorde au scripteur plutôt qu'au texte.

Pour Sammy, tout le travail qu'elle a fait par rapport à l'évaluation de l'écriture n'aurait pas de sens si elle n'avait suivi que la formation sur l'évaluation que proposait le premier projet de recherche. Pour elle, c'est un tout et elle mentionne que si elle n'avait pas fait tout ce travail en lien avec la progression des élèves, notamment en déterminant leur profil de scripteur et en

modifiant ses différentes méthodes d'enseignement de l'écriture, elle n'aurait pas été en mesure de cerner les nuances de l'évaluation de l'écriture : « *Si j'avais juste suivi [la formation sur l'] évaluation de l'écriture, comment j'aurais pu la comprendre si je n'avais pas travaillé la partie la plus importante, la progression, développer la compétence chez l'élève dans le fond* ». Un lien direct se dessine avec la dimension disciplinaire du développement professionnel (Mukamurera, 2014). Pour Sammy, la formation sur l'évaluation de l'écriture était dans la continuité de tous les apprentissages faits au préalable dans le projet. C'est aussi à la suite de cette formation qu'elle a modifié sa méthode de correction pour les projets d'écriture.

3.2.2 *Correction des projets d'écriture*

Au départ, Sammy avait une pratique d'évaluation qu'elle trouvait « lourde », qui avait une grande charge cognitive pour elle comme enseignante, car lorsqu'elle faisait faire de longs projets d'écriture à ses élèves, elle corrigeait tous les types d'erreurs que les élèves pouvaient faire. La tâche était colossale, surtout considérant le fait que les projets étaient longs et complexes et que les textes étaient toujours complets. Comme elle a changé sa manière d'enseigner l'écriture, elle a aussi adapté sa méthode de correction. Déjà, elle ne corrige plus tous les écrits que les élèves font, ce qui allège sa tâche comme correctrice et elle laisse le temps aux écrits de reposer. Les élèves peuvent les retravailler ultérieurement. Ce qui a le plus changé dans sa méthode à la suite de sa participation au premier projet de recherche est qu'elle ne corrige plus tous les éléments qui sont présents dans sa grille de correction. Pour un texte donné, elle va plutôt centrer sa correction sur un ou deux éléments, ce qui va non seulement changer sa perception de sa tâche de correction, mais qui va avoir une incidence positive sur la perception des élèves sur leurs capacités (Bucheton,

2014; Pritchard et Honneycutt, 2007) : « *c'est ça que je fais, moi, parce que je trouve que ça aide les élèves aussi à vivre des réussites en écriture* ». Statistique Canada (2011) relève que les élèves dans les classes des communautés autochtones ont des difficultés d'apprentissage et qu'ils réussissent moins bien que les élèves non autochtones. En modifiant ses pratiques de correction de la sorte, Sammy aide ses élèves à vivre des réussites et ainsi elle devient un facilitateur pour la motivation de ses élèves. Elle leur propose des activités et des corrections qui leur permettent de se retrouver dans leur zone proximale de développement (Vygotski, 2013), soit l'espace où « [les activités] ne sont ni trop simples ni trop compliquées » (Simard, 2010, p. 112). Comme ces nouvelles pratiques découlent directement de son implication dans le premier projet de recherche-action, le deuxième échelon de l'instrument de mesure de Guskey doit être évoqué puisqu'il fait référence à ce qui a été appris dans le cadre de la formation continue (2000, dans Lefevre, 2009), ce qui est applicable à ces nouvelles connaissances de Sammy par rapport à la correction.

Par ailleurs, si dans la tradition scolaire, l'erreur est perçue comme un manque plutôt que comme une occasion d'apprentissage (des Rosiers, 2019), la vision de Sammy se distingue de cette tradition. La formation sur l'évaluation de l'écriture qu'a suivie Sammy l'a donc positionnée dans une posture d'apprentissage et de réflexion par rapport à ses pratiques évaluatives, ce qui réfère à la perspective professionnalisante du développement professionnel (Uwamariya et Mukaurera, 2005). Cette perspective la pousse à travailler sur la création de ses propres outils d'évaluation de l'écriture afin que ces derniers soient en adéquation avec ses pratiques modifiées de correction des projets d'écriture.

3.2.3 Grilles d'évaluation en écriture

Comme mentionné dans le récit, Sammy a créé, à la suite de la formation qu'elle a reçue, ses propres outils de correction, notamment une grille complète présentant tous les critères d'évaluation en lien avec les évaluations ministérielles à prévoir pour ses élèves. Elle est particulièrement fière de ces outils. Dans le contexte de la deuxième recherche-action, lorsqu'il lui a été demandé quelles étaient ses attentes et ses objectifs par rapport à ce projet, elle a mentionné qu'elle souhaitait partager avec ses collègues les différents outils qu'elle a développés : « *[J'aimerais] partager aussi mes grilles, la grande grille là où il y a tout à évaluer. Mais moi, des fois, ce que j'ai fait avec ça, j'évalue juste une partie de chaque critère* ». L'importance du partage pour Sammy est perceptible dans cet objectif qu'elle mentionne dès le début de la recherche-action. L'envie de partager les différents éléments qu'elle a réussi à mettre en place s'interprète entre autres par une certaine stabilité en lien avec l'évaluation de l'écriture, ce qui correspond à un des stades du développement professionnel de la perspective développementale (Fessler, 1992 dans Brodeur et al., 2005). Un lien peut, une fois de plus, être tissé avec la dimension collective du développement professionnel (Mukamurera, 2014).

Les apprentissages réalisés par Sammy dans le cadre de sa participation aux deux projets de recherche et l'évolution de ses pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'écriture qui en résulte sont des indicateurs de son développement professionnel. Les changements qu'elle apporte à ses pratiques professionnelles permettent, entre autres, d'identifier les facteurs facilitant le changement de pratique (des Rosiers, 2019) qui s'appliquent à son développement professionnel. En effet, Sammy, lors de sa participation au premier projet de recherche, a démontré une volonté

individuelle (des Rosiers, 2019) de modifier ses pratiques afin d'optimiser l'apprentissage et la réussite de ses élèves. Au moment des rencontres avec les chercheuses, elle a aussi fait preuve d'une grande réceptivité (des Rosiers, 2019), à un point tel où elle a intégré, dans sa pratique et en dehors du cadre de la recherche, des principes décrits par les chercheuses. Un facteur qui, toujours selon des Rosiers (2019), a assurément contribué à faciliter la transformation des pratiques pour Sammy est sa connaissance du milieu. Dès le début du récit, sa connaissance de l'école et, surtout, sa compréhension des besoins des élèves sont contextualisées. Sammy a donc pu transformer ses pratiques en s'assurant de le faire de manière idéale pour ses élèves, sans perdre de vue les besoins de ces derniers en matière d'apprentissage. Cela n'a été possible que grâce à sa connaissance du milieu. Sammy rappelle aussi qu'elle cherche à intégrer des éléments de sa culture dans son enseignement. Ces éléments de culture, qu'elle a en commun et qu'elle partage avec ses élèves, sont assurément un facteur motivationnel pour l'apprentissage des élèves puisque le rapport culturel des enseignants influence le développement du rapport culturel des élèves (Falardeau et Simard, 2007).

Dans cette section portant sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'écriture de Sammy, l'association entre les deux perspectives du développement professionnel (Uwamariya et Mukamurera, 2015) utilisées dans le cadre de l'analyse ressort, notamment lorsqu'il est question de l'aisance avec laquelle Sammy évolue maintenant par rapport à sa compétence à évaluer l'écriture. Cette aisance souligne le fait que Sammy est maintenant dans un stade de stabilité par rapport à cette compétence et qu'elle se positionne dans les plus hauts échelons de l'instrument de mesure élaboré par Guskey (2000, dans Lefevre et al., 2009). Il s'agit d'un des stades qui découpent la carrière d'une enseignante ou d'un enseignant dans la perspective développementale

du développement professionnel (Fessler, 1992 dans Brodeur et al., 2005). Cette stabilité, selon les propos de Sammy, a été rendue possible grâce à sa participation aux projets de recherche, ici plus précisément grâce au premier projet auquel elle a participé. L'association entre les deux perspectives du développement professionnel découle du fait que la réflexion et la mise en application de principes didactiques sous la supervision de chercheuses permettent à Sammy d'affirmer maintenant qu'elle est à l'aise avec l'évaluation de l'écriture, donc dans une période de stabilité par rapport à cette compétence.

De la même manière, sa participation à ces deux projets de recherche met en lumière les différents apprentissages faits par rapport à ses compétences à enseigner et à évaluer la compétence à lire des élèves.

4. DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DE SAMMY AU REGARD DE SES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ET D'ÉVALUATION DE LA LECTURE

« Et dernièrement, avec le dernier projet qu'on a fait [le projet LÉÉO], c'est vraiment développer la compétence à lire. Ça, j'ai beaucoup apprécié aussi. Là, je commence à me sentir plus à l'aise ». Dans ces propos tenus par Sammy, le changement est déjà observable, puisque si elle mentionne une certaine aisance qui commence à se développer, c'est que les différents éléments présentés dans le cadre du projet LÉÉO n'étaient pas tous observables dans sa pratique auparavant. Comme il en est question dans le récit, Sammy trouve que tous les aspects à aborder dans l'enseignement de la lecture sont considérables; comme enseignante, elle doit couvrir un programme en entier et, à quelques reprises, elle fait mention de l'ampleur de la tâche. Elle expose que les notions à voir pour les élèves sont nombreuses et très variées, ce qui demande un travail

considérable de la part des enseignants, autant en ce qui a trait à leur compréhension des sujets, mais aussi à leur manière de transférer ces apprentissages auprès des élèves. Le projet LÉÉO, entre autres, a été pour Sammy l'occasion d'aiguiser son regard et de modifier ses perceptions par rapport à l'enseignement et à l'évaluation de la lecture.

4.1 Développement professionnel de Sammy au regard de ses pratiques d'enseignement de la lecture

C'est au regard des pratiques d'enseignement de la lecture de l'enseignante, plus précisément par rapport à l'enseignement de la structure des textes, à la tenue d'activités favorisant l'entrée dans la zone lecture, à l'animation d'un livre et à l'utilisation des différentes phases de l'enseignement de la lecture que nous sommes en mesure d'illustrer l'évolution de son développement professionnel, particulièrement en lien avec sa participation au projet LÉÉO.

4.1.1 Enseignement de la structure des textes

Comme Sammy enseigne au troisième cycle du primaire, elle s'intéresse aux éléments de la lecture que les élèves pourront retrouver, entre autres, dans leurs examens du ministère. Elle s'intéresse notamment, en adéquation aux prescriptions ministérielles (gouvernement du Québec, 2009), à la structure des textes. Elle s'est procuré une série de livres où des exercices permettent de relever la structure d'un texte. Ensuite, une série de questions de compréhension est offerte sous la forme d'un outil clés en main : « *Ce sont des exercices de compréhension de lecture et dedans, tu vois le texte narratif, sa description, tu vois la structure et tu vois le texte descriptif aussi sa structure.* » Cette structure textuelle est la base de l'enseignement pour que les élèves puissent

inférer davantage d'informations à propos des textes qu'ils lisent et, plus tard, qu'ils écrivent. Elle utilisait déjà cette pratique d'enseignement, mais elle l'a peaufinée en intégrant de nouvelles ressources pour améliorer son enseignement de la structure des textes, plus particulièrement cette série de livres dont elle partage l'efficacité. Sammy a conservé cette pratique d'enseignement, mais de nombreuses activités de lecture qu'elle anime dans sa classe ont un nouveau sens pour elle avec la théorisation de l'entrée dans la zone lecture.

4.1.2 Quinze minutes de lecture obligatoire

Une section du récit relate l'empressement des élèves à profiter de la quinzaine de minutes de lecture lorsqu'ils sont dans la classe de français avec Sammy. Rappelons que selon Atwell et Atwell Merkel (2017), l'entrée dans la zone lecture au moment de l'apprentissage de la lecture permet de former des lecteurs et pas seulement des élèves qui savent lire. Ce moment où l'élève quitte la classe pour vivre des histoires par procuration peut être favorisé par certaines pratiques d'enseignement de la lecture. Sammy, dès le début de la recherche, mentionne qu'elle donne un quinze minutes de lecture obligatoire à ses élèves pour leur permettre de lire les romans qui sont au programme pour l'année. Par exemple, le journal d'Anne Frank a été lu par les élèves de Sammy dans ces périodes de lecture obligatoire. Son impression par rapport à cette quinzaine de minutes a toutefois évolué entre 2017 et 2019, période durant laquelle elle a réfléchi à ses pratiques d'enseignement, entre autres avec sa participation au projet LÉÉO.

En juin 2017, elle mentionne que ces quinze minutes de lecture obligatoire sont toujours en place dans la classe, mais à la suite du premier Salon du livre organisé dans le cadre du projet LÉÉO, quelque chose a changé pour les élèves : « *Je donne toujours un 15 minutes de lecture*

quand on rentre dans les cours de français. Ils me prennent ça au sérieux, je trouve. Il y a même des élèves de cinquième année qui vont aller chercher leurs livres [aux élèves de sixième année] ».

Il faut dire que le changement majeur ici est lié aux élèves, mais il n'en demeure pas moins que dans sa pratique, Sammy accepte que les élèves plus jeunes soient mis en relation avec des livres d'un certain niveau, voire des *livres-défis* (Atwell et Atwell Merkel, 2017).

Lors de la rencontre bilan du projet LÉÉO en 2019, Sammy fait une fois de plus mention à cette quinzaine de minutes de lecture obligatoire : « *Moi, quand j'oublie des fois le quinze minutes, parce que je ne sais pas si je les ai eus le matin, des fois ils [les élèves] vont dire "on ne fait pas le quinze minutes de lecture" »*. Par ailleurs, après l'intervention d'une autre enseignante, Sammy remarque que ses élèves vont maintenant demander s'ils peuvent continuer leur lecture plutôt que faire une autre activité lorsqu'ils terminent un travail avant la fin du temps imparti en classe. Elle affirme accepter d'emblée ces demandes. Un lien peut être tissé directement avec le cinquième échelon de l'instrument de mesure de Guskey (2000 dans Lefevre, 2009). Grâce aux apprentissages faits par le biais de sa participation au projet LÉÉO, Sammy ne considère plus ce moment de lecture comme une manière de compléter les lectures qui sont au programme, mais bien comme un moment où les élèves peuvent choisir de se rendre dans l'univers de leur choix pour vivre une histoire qui leur convient. Le changement dans l'observation de Sammy sur le comportement de ses élèves en lien avec ce moment de lecture est un indicateur de son processus de réflexion, donc de son développement professionnel lorsqu'il est analysé selon une perspective professionnalisante (Uwamariya et Mukamurera, 2005; Mukamurera, 2014). Il indique également la position de l'enseignante par rapport à l'échelle de Guskey (2000, dans Lefevre et al., 2009) au regard de l'impact de la formation sur ses élèves. Dans une autre optique, Sammy fait un lien

direct avec les nouveaux livres qui sont dans la classe. La nouveauté attire les élèves, ils sont enthousiastes lorsque vient le temps de consulter ces livres neufs.

Dans ses pratiques optimisant l'entrée dans la zone lecture, au-delà de ces moments obligatoires de lecture donnés aux élèves, Sammy offre des moments d'enseignement où elle fait l'animation d'un livre.

4.1.3 Animation d'un livre

« *Animer un livre, je le faisais, mais peut-être pas comme aujourd'hui* ». C'est un premier constat que fait Sammy lorsqu'il est question de l'animation d'un livre. Comme il est présenté dans le récit, les réflexions de Sammy sur les conceptions qu'elle avait de l'animation d'un livre au début de la recherche varient et elle attribue ce changement à la formation qui lui a été donnée, ce qui rapport au deuxième échelon de l'instrument de mesure de Guskey (2000 dans Lefevre, 2009). Dans le récit, il est question de la perception de Sammy par rapport à l'âge de ses élèves. En effet, elle croyait que ses élèves étaient trop vieux et qu'ils n'apprécieraient pas nécessairement l'exercice. Quand elle a vu la réception de cette activité pour ses élèves, sa conception sur le fait de mener des activités du genre s'est transformée: « *Mais moi, ça [la formation] m'a vraiment donné le gout de vouloir le faire [animer un livre], de vivre l'expérience, l'essayer et quand j'ai vu qu'ils [les élèves] ont aimé ça, OK. Mais j'en fais plus régulièrement, c'est pour ça que je me sens plus à l'aise de le faire maintenant.* » Pour Sammy, la réussite de l'animation d'un livre est conditionnelle à l'exercice de cette pratique d'enseignement. Elle est ici elle-même dans un processus d'apprentissage, dans le sens où elle réalise ce que demande le travail d'animation d'un

livre. Elle se place dans une posture professionnalisante du développement professionnel (Uwamariya et Mukumurera, 2005).

Cela dit, dans le cadre de la formation, Sammy a réalisé que l'animation du livre n'est pas une activité destinée seulement aux enfants ; cet apprentissage la place dans une posture de réflexion sur les pratiques d'enseignement, ce qui découle également de la perspective professionnalisante du développement professionnel (Uwamariya et Mukamurera, 2005; Mukamurera, 2014). Elle énonce même sa surprise en lien avec les résultats de cette pratique : *« Puis quand j'ai entendu les élèves que je pensais jamais qu'ils allaient dire qu'ils avaient apprécié l'animation qu'ils ont vécue, vécu l'expérience avec [le formateur], qu'ils avaient beaucoup aimé ça, bien je me suis dit bon bien... on peut le faire. »*

Un des éléments qu'elle sollicite pour faire une animation de livre significative pour les élèves est les différentes phases d'enseignement de la lecture (Giasson, 2003).

4.1.4 Phases de l'enseignement de la lecture

Le travail d'enseignement de Sammy avec les différentes phases d'enseignement de la lecture semble s'être modifié durant le projet de recherche, surtout en ce qui a trait à la deuxième phase, soit celle pendant la lecture. À l'instar de ce qui est présenté dans le récit, le tableau ci-dessous illustre les modifications en lien avec son utilisation des différentes phases d'enseignement de la lecture (Giasson, 2003) entre 2017 et 2019.

Tableau 3. Tableau chronologique de l'enseignement selon les différentes phases de la lecture

	Avant la lecture	Pendant la lecture	Après la lecture
Mars 2017 – Avant la formation sur le choix des œuvres et l'animation d'un livre	<ul style="list-style-type: none"> - Présentation du livre (titre, couverture, image) - Anticipations, prédictions par les élèves 	<ul style="list-style-type: none"> - Aucune pratique d'enseignement 	<ul style="list-style-type: none"> - Permet aux élèves d'exprimer leurs émotions par rapport à ce qu'ils ont vécu - Questionnaire des questions appartenant aux quatre catégories de questions du PFÉQ
Juin 2017 à Juin 2019 – Après les formations sur le choix des œuvres et l'animation d'un livre	<ul style="list-style-type: none"> - Présentation du livre (titre, couverture, image) - Anticipations, prédictions par les élèves 	<ul style="list-style-type: none"> - Expérimentation de différentes activités, surtout concernant l'animation d'un livre - Ajout de plusieurs activités en lien avec le vocabulaire. 	<ul style="list-style-type: none"> - Discute des « coups de cœur » des élèves en lecture - Permet aux élèves d'exprimer leurs émotions par rapport à ce qu'ils ont vécu

L'analyse des entrevues menées avec Sammy et divers éléments du récit montrent que l'enseignante avait, dès le début de la recherche, des activités concernant deux des trois phases de la lecture, soit les phases avant et après la lecture (Giasson, 2003). Les activités étaient donc centrées sur « la création d'un horizon d'attentes sur ce qui sera lu » (Lépine, 2017a, p. 153-154) et sur « un retour sur des éléments des processus de lecture/appréciation » (Lépine, 2017a, p. 154). Pour la phase avant la lecture, elle mentionne présenter systématiquement tous les livres qui seront lus dans l'année : « *Je vais présenter le livre puis oui, on va regarder les pages puis tout ça, mais vraiment, je leur parle du personnage. Je leur décris un peu le personnage, puis je leur décris qu'est-ce qui pourrait lui arriver.* » L'enseignante parle de cet instant d'échange avec les élèves comme d'un partage et elle mentionne que, généralement, ces moments de partage durent une vingtaine de minutes pour chacune des lectures. Dans cette même entrevue, il est question d'un

roman que les élèves devaient lire dans l'année et qui raconte l'histoire d'un jeune homme et d'un cheval. Elle explique, de manière imagée, qu'avant la lecture, elle questionne beaucoup les élèves, qu'elle les amène à anticiper l'histoire selon les informations qu'ils ont : *« Avec le titre, mettons, je vais dire est-ce que tu penses que Jérémie c'est un personnage? Est-ce que tu penses que le personnage c'est un humain ou c'est un cheval? Parce que la page couverture c'est ça, on voit juste un cheval, mais on voit aussi un petit village avec des tipis, donc je leur pose comme question "ben là en arrière on voit la photo d'un garçon", donc là ils sont tout mêlés »*.

La phase après la lecture était, à l'instar de la phase avant la lecture, déjà travaillée par Sammy avec les élèves. Elle mentionne qu'elle prenait le temps de partager les émotions provoquées chez les élèves par la lecture. Elle illustre son propos en parlant d'une lecture obligatoire de ses élèves, soit la lecture du roman *Le journal d'Anne Frank* : *« Puis quand qu'ils lisaient Anne Frank, ils revenaient aussi souvent sur ce qu'ils avaient lu. On dirait que c'est eux qui venaient me voir pour me partager où est-ce qu'ils étaient rendus, tout ça. Puis je pense que, comment qu'on dirait ça, ils réagissaient déjà, je crois, à la lecture, parce qu'ils parlaient souvent que ça leur fait de quoi, que ça les touchait qu'une petite fille de cet âge-là a dû vivre caché, tout ça, pendant 2 ans. »* Sammy est sensible à ce partage de la part de ses élèves. En plus d'apprécier ces réflexions que les élèves font sur leur lecture, elle nous apprend que déjà en 2017, elle fait des questionnaires pour que les élèves puissent valider leur compréhension du texte et qu'elle a le souci de couvrir les quatre types de questions (compréhension, appréciation, réaction et interprétation [gouvernement du Québec, 2001]) dans ces travaux qu'elle fait faire aux élèves : *« On a des questions qui sont en lien avec des questions de compréhension, quelques-unes. Je fais un mélange de questions de compréhension, d'appréciation, comment tu réagis, puis je ne m'en*

souviens plus comment ça s'appelle l'autre... Oui, oui, c'est ça, interprétation oui, c'est ça. Il y a les quatre, j'essaie de toucher les quatre sphères là de questions. » Après les formations reçues, on remarque que ces questions sont maintenant aussi présentes dans la phase pendant la lecture, ce qui vient modifier les pratiques d'enseignement de la lecture de Sammy et qui l'amène à se questionner entre autres sur la manière dont elle doit procéder pour amasser les réponses aux questions.

Là où il semble y avoir une plus grande différence dans les pratiques d'enseignement de Sammy analysées de manière diachronique demeure dans la phase pendant la lecture. Au début du projet, elle mentionne qu'elle ne fait aucune activité pendant la lecture : *« Non, je n'en ai jamais fait. »* Elle ajoute, directement après cette assertion, qu'elle souhaite cependant tester différentes activités qui s'insèreraient dans cette phase. Le désir de mettre en place des activités, de réajuster son enseignement pour suivre ce qu'elle a appris dans le cadre d'une formation faite dans sa communauté sur le continuum en lecture est présent : *« J'ai fait une petite recherche là, j'ai participé à un atelier aussi, comment guider les élèves, comment on pourrait être impliquée, [l'enseignante], tout au long de la lecture d'un livre, donc ça va être nouveau pour moi. »* Elle s'est déjà, à ce moment du projet, placée dans une posture de chercheuse; la réflexion sur ses pratiques d'enseignement est déjà amorcée, donc celle sur son processus de développement professionnel se poursuit (Uwamariya et Mukamurera, 2005; Mukamurera, 2014). Cette réflexion annonce aussi que ce qui sera appris dans le cadre des formations offertes par les chercheurs du projet LÉÉO sera à tout le moins expérimenté en classe, sinon même que ces éléments viendront transformer la manière de l'enseignante d'aborder les activités de lecture en classe.

Au moment de la rencontre bilan en 2019, elle fait état, avec les autres enseignantes, des activités qu'elle a mises en place et qu'elle applique maintenant dans la phase pendant la lecture: « Le mélange des questions aussi comme réagir, interpréter... Il n'y a pas juste des questions de compréhension. Moi, je les fais à l'oral, mais mes questions sont sur un papier; je l'écris ce qu'il me dit, par exemple. Ça, je l'ai fait. Au lieu que avant c'était "lis le livre, après réponds aux questions" ». Grâce à sa posture réflexive, elle remarque la différence entre ses pratiques antérieures de l'enseignement de la lecture par rapport à ses pratiques actuelles. Cette réflexion fait partie de son processus de développement professionnel au regard de la perspective professionnalisante (Uwamariya et Mukamurera, 2005; Mukamurera, 2014).

Un autre élément que Sammy prend maintenant en considération est le phénomène « coup de cœur » que les élèves ont : « *Depuis cette formation-là aussi, je demande souvent aux élèves "est-ce que ce livre-là que tu as lu, est-ce que c'est un coup de cœur pour toi?" Là ils ne savent pas ce que ça veut dire coup de cœur, là je leur explique : "est-ce que c'est un livre que tu aimes vraiment et que tu serais prêt à partager ou à l'acheter ou"... Donc là, ils comprennent un peu mieux.* » Sammy avait déjà pris l'habitude, dans sa pratique enseignante, de considérer les goûts des élèves lorsqu'elle choisit les livres pour sa classe. Elle s'assure de cette considération notamment en faisant passer un petit questionnaire aux élèves sur ce qu'ils aiment lire. Avec le phénomène « coup de cœur », elle concrétise cette attention qu'elle portait aux élèves. Cela dit, même si, dans sa pratique, elle considérait déjà les goûts des élèves, elle les implique dorénavant davantage. Elle permet aux élèves d'entrer en littérature par le cœur :

On entre en littérature par le cœur, par l'affectif! On entre en littérature pour vivre des émotions, pour trembler de peur, se tordre de rire et s'émouvoir, pour visiter la Lune, voguer sur les océans, planer à dos de dragon. On entre en littérature pour vivre le grand frisson, pour vivre tout simplement. (Lépine, 2017b, p. 60)

Après les formations suivies par Sammy dans le cadre du projet LÉÉO, sa manière de concevoir l'enseignement de la lecture s'est modifiée. Comme l'enseignement et l'évaluation sont deux activités professionnelles arrimées dans la profession de Sammy, nous aborderons maintenant les pratiques de l'évaluation de la lecture de Sammy.

4.2 Développement professionnel de Sammy au regard de ses pratiques d'évaluation de la lecture

« Mais l'évaluation, c'est vraiment quelque chose. Comme là, c'est la première fois cette année, ça fait sept ans que j'enseigne, qu'on a travaillé l'évaluation en lecture. » Cette assertion de Sammy témoigne des changements liés à sa perception de l'évaluation de la lecture. Le récit en fait d'ailleurs état; Sammy est à l'aise avec l'évaluation de l'écriture, mais l'évaluation de la lecture demeure un défi pour elle et elle souhaite parvenir à développer une aisance avec cette compétence. Elle mentionne que, pour elle, c'est la première fois en sept ans qu'un travail de cette ampleur sur l'évaluation de la lecture a été fait. L'évaluation est en enjeu pour Sammy depuis la fin de sa formation universitaire. Des améliorations et des changements lui ont permis d'améliorer sa compétence à évaluer la lecture, mais elle aborde toujours cet aspect de sa compétence comme un défi. Pour comprendre les changements dans les pratiques d'évaluation de Sammy au terme de sa participation au projet LÉÉO, nous aborderons ses pratiques de manière chronologique, en

commençant avec ses pratiques d'évaluation de la lecture au moment de la fin de sa formation initiale.

4.2.1 *Pratiques d'évaluation de la lecture de Sammy à la fin de sa formation initiale*

Comme on peut le lire dans le récit, Sammy a commencé à se questionner sur les pratiques d'évaluation dès sa sortie de l'université : « *Au début, ce qui m'a rendue plus frustrée c'est plus l'inconnu, c'est l'évaluation. Comment évaluer. Tu as juste un petit cours à l'université qui parle d'évaluation. Moi, je trouve que ça m'a vraiment dérangée. Je ne sais pas quel mot prendre, mais c'est de l'inconnu. Quand c'est dans l'inconnu, tu as des sentiments. Je sais que ce n'est pas juste que ça te dérange, il doit y avoir d'autres émotions que j'ai ressenties, mais c'est ça, c'est parce qu'on est tellement peu informés sur l'évaluation, on l'a peu travaillée dans la formation qu'ils donnent dans les BACC.* » On remarque que dès la formation initiale, le sentiment de frustration par rapport à la difficulté de l'évaluation commence à se faire ressentir. Encore quelques années plus tard, Sammy se remémore ce sentiment vécu, et ce, malgré l'expérience qu'elle a acquise. La frustration correspond à un des stades du développement professionnel selon la perspective développementale issue des travaux de Piaget (Uwamariya et Mukamurera, 2005). Sammy réfléchit à ses pratiques, car elle vise à tempérer ce sentiment et ainsi atteindre le stade de la stabilité (Uwamariya et Mukamurera, 2005; Mukamurera, 2014) en ce qui a trait à l'évaluation de la lecture.

4.2.2 *Besoins de Sammy concernant l'évaluation de la lecture*

Suivant le modèle d'accompagnement du projet LÉÉO, il a été demandé à Sammy quels étaient ses besoins de formation par rapport à la lecture ou à l'écriture : « *Moi, ça serait vraiment d'avoir de l'aide là pour savoir comment on pourrait évaluer la lecture autre que juste texte - questions* ». L'enseignante a, dès le début de la recherche, une posture réflexive sur sa pratique pédagogique, posture que l'on peut associer à la perspective professionnalisante du développement professionnel. Au moment de l'entrevue, elle a répondu de manière spontanée à la question, ce qui indique aussi qu'elle avait déjà réfléchi à cet enjeu auparavant. Cette réflexion sous-entend également qu'elle n'a pas le sentiment que la forme d'évaluation qu'elle utilise pour le moment est optimale pour accompagner ses élèves dans le développement de leur plein potentiel (gouvernement du Québec, 2003). Le fait d'avoir accompli un travail de construction important sur l'évaluation de l'écriture dans le cadre du projet précédent a alimenté sa réflexion. Si un tel avancement a été possible pour sa compétence à évaluer l'écriture, pourquoi la même chose ne se pourrait-elle pas pour sa compétence à évaluer la lecture?

4.2.3 *Changements et défis dans les pratiques d'évaluation de la lecture de Sammy*

Lors de la rencontre bilan du projet LÉÉO en juin 2019, Sammy prend du recul par rapport à ses pratiques initiales d'évaluation de la lecture en analysant le nombre de questions de compréhension qui étaient posées aux élèves : « *Comme avant dix questions, douze qu'on en mettait un moment donné, il y en avait beaucoup.* » Après avoir fait un essai avec d'autres techniques d'évaluation de la lecture, après avoir eu une formation à ce sujet, elle pose un regard

réflexif sur sa pratique d'évaluation. Ces changements dans sa pratique sont des indicateurs de son développement professionnel : « *L'évaluation avant, pour nous [les enseignantes de l'école], en lecture, c'était juste un texte avec des questions et sans être comme présentes et les accompagner, mais maintenant, on a tout mis ça de côté, parce qu'on a appris que ce n'est pas juste ça l'évaluation. Oui, il y en a certains qu'il va falloir qu'ils les fassent tout seuls, mais il y en a certains qu'on peut les accompagner, être là à côté d'eux. C'est tout ça, ce sont des choses qu'on n'a pas apprises dans la formation à l'université.* » Elle énonce ici un changement majeur dans sa pratique d'évaluation par rapport à ce qu'elle faisait avant et qui était lié à ce qu'elle avait fait comme apprentissage au moment de sa formation initiale. De manière encore plus évidente, elle énonce que sa posture évaluative a changé : « *Juste se dire les questions, ce n'est plus juste papier, texte et après ça questions.* » Ce changement transcende aussi le récit; selon Sammy, cette compétence reste à travailler, mais elle applique déjà de nombreux changements à sa pratique. Dans la prochaine section, nous reviendrons plus en profondeur sur cette assertion et sur la place de l'oral pour l'évaluation de la lecture dans la posture évaluative modifiée de l'enseignante.

Dans l'optique du développement professionnel de cette enseignante et plus précisément en lien avec la perspective développementale de ce concept (Uwamariya et Mukamurera, 2005; Mukamurera, 2014), Sammy énonce, en juin 2019, que certains défis demeurent en ce qui a trait à l'évaluation de la lecture : « *Maintenant, on a parlé beaucoup de la lecture, on a parlé beaucoup d'évaluation. De l'écriture, je la maîtrise bien [l'évaluation], mais là, mon défi cette année, c'est de travailler encore l'évaluation de lecture et de bâtir mes grilles (rires), mais ça, ça va se faire à la prochaine année scolaire.* » Bien que certains défis demeurent, l'enseignante élabore maintenant des solutions qui lui permettront de travailler autrement l'évaluation de la compétence

à lire des élèves. Sammy a changé de stade dans son développement professionnel par rapport à l'évaluation de la lecture. Elle est passée du stade de la frustration, émotion liée à un manque d'outils pour évaluer les élèves, au stade de la stabilité. Cette stabilité émerge du fait qu'elle a maintenant des outils pour parvenir à améliorer son processus d'évaluation, outils acquis dans la phase de la formation continue du développement professionnel (Mukamurera, 2014); il ne lui reste plus qu'à les mettre en application.

Avant sa participation au projet de recherche LÉÉO, Sammy optait pour une pratique d'évaluation qu'elle estimait peu couteuse et qui allait de pair avec ce que ses collègues enseignantes faisaient; elle se concentrait sur les questionnaires écrits de compréhension lecture. Elle a apporté deux modifications majeures à sa pratique d'évaluation. Tout d'abord, son évaluation est maintenant davantage formative et elle la transmet généralement à l'oral à ses élèves (sous la forme de discussions). Ensuite, elle a diminué le nombre de questions présentes dans ses questionnaires d'évaluation sommative et elle varie davantage le type des questions qui est posé dans ces mêmes questionnaires.

Par rapport à l'évaluation de la lecture, elle conserve une posture de réflexion et d'engagement pour poursuivre ses apprentissages (Uwamariya et Mukamurera, 2005; Mukamurera, 2014). Une des questions qui a été très importante dans le cadre du projet LÉÉO et qui a eu une incidence considérable sur la modification des pratiques d'évaluation de la lecture pour Sammy est la place accordée à l'oral pour l'évaluation de la lecture.

Pratiques d'évaluation de Sammy entre la tradition orale des élèves de la communauté et leur besoin de maîtriser l'écrit. Comme mentionné dans la problématique, l'oralité est au cœur des

traditions chez les Premiers Peuples et le français a un statut particulier pour les membres des communautés (Crépeau et Fleuret, 2018). Avant même la formation, Sammy a ce souci que les élèves ne soient pas pénalisés, car ils auraient du mal à exprimer une idée très claire pour eux par le médium de l'écriture : « *Puis parfois, je m'assois avec un élève quand il a de la misère pour la question puis pour formuler sa réponse. Je vais dire "dis-moi le verbalement", puis c'est moi qui écris la réponse. Comme ça, ça ne lui fait pas perdre ses points, parce que parfois, il y en a qui ne sont pas capables d'écrire qu'est-ce qu'ils veulent exprimer, donc je le fais oralement. Ils ne perdent pas leurs points pour ça. C'est ça que je leur dis.* » Cette façon de faire, Sammy l'appliquait déjà en 2017, avant même de recevoir la formation sur l'évaluation de la lecture. Le fait que les éléments culturels de cette communauté soient les siens lui permet, entre autres, d'avoir cette sensibilité auprès des élèves. Malgré l'importance qu'elle accorde à ne pas pénaliser les élèves parce qu'ils ne sont pas en mesure de mettre leur idée à l'écrit, elle est consciente du besoin de présenter une forme d'évaluation qui s'inscrit davantage dans la tradition scolaire pour que les élèves ne soient pas déstabilisés au moment de leur intégration dans à l'école secondaire située en dehors de la communauté : « *Moi c'est pour ça que je fais un mélange [évaluation à l'oral et à l'écrit], pour être sûre qu'ils soient prêts pour aller au secondaire.* ». Ici, Sammy réagit à l'assertion d'une autre enseignante qui sous-entendait que même si cette pratique d'évaluation à l'oral est bénéfique pour les résultats des élèves, lorsqu'ils arriveront au secondaire, elle ne serait plus nécessairement faite par les enseignantes et les enseignants. Ces derniers, malgré leurs bonnes intentions, ne sont pas nécessairement conscients de cet enjeu pour les élèves qui évoluent dans une communauté où la tradition est orale. Le désir de Sammy est donc de trouver l'équilibre dans une pratique d'évaluation optimale pour les élèves qui lui permettra de réduire le fossé d'adaptation

pour les élèves lorsqu'ils arriveront au secondaire. Cet équilibre qu'elle recherche questionne l'application de la politique d'évaluation (gouvernement du Québec, 2003) dans les écoles. En effet, permettre aux élèves de répondre à l'oral à des questions d'évaluation est une stratégie d'adaptation qui permet de tenir compte des différences d'apprentissage entre les élèves; c'est ce qui est prôné dans la politique. Or, l'inquiétude de Sammy (et il semble que plusieurs autres acteurs du milieu acquiescent à cette impression) reflète que les pratiques d'évaluation efficaces telles que suggérées par les instances gouvernementales ne font pas encore le poids contre la tradition scolaire.

Ici, la posture de l'enseignante est réfléchie. Elle est dans la recherche constante pour allier ces deux réalités qui concernent les élèves. Dans le récit, cette préoccupation est d'autant plus palpable lorsqu'il est mentionné du fait que les élèves de Sammy sont ceux qui poursuivront leurs études au secondaire l'année suivante et celle d'après. L'enjeu se concrétise étant donné que ses élèves sont au troisième cycle du primaire.

Dans cette section, il a été mis en lumière que la posture de l'enseignante pour tout ce qui touche les pratiques d'enseignement et d'évaluation de la lecture a changé, parfois de manière significative et parfois de manière moindre. L'enseignante pose un regard réflexif sur sa pratique et impute cette vision, entre autres, à sa participation à des projets de recherche et à des ateliers de formation continue auxquels elle a participé. Elle voit l'enseignement comme un processus d'apprentissage et, en ce sens, elle s'inscrit dans une perspective professionnalisante du développement professionnel (Uwamariya et Mukamurera, 2005; Mukamurera, 2014). Après avoir discuté ces éléments en lien avec l'enseignement et l'évaluation de la lecture, nous allons

maintenant aborder des événements en lien avec son développement professionnel et qui ont une incidence directe sur ses pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'écriture et de la lecture.

5. DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DE SAMMY AU REGARD D'ÉLÉMENTS SIGNIFICATIFS DANS SA CARRIÈRE

Lorsqu'on exerce une profession comme celle d'enseignant, des émotions vont transcender notre carrière, qu'elles soient positives ou négatives. Toutes ces émotions se recoupent pour former le sentiment de compétence (Bandura, 2007) d'une personne. Chez Sammy, ce sentiment de compétence a beaucoup évolué avec les années.

5.1 Sentiment de compétence professionnelle de Sammy

Lorsqu'il lui a été demandé d'imager son sentiment de compétence en le positionnant sur une échelle entre 1 et 10, elle a commencé par quantifier ce sentiment directement après sa formation initiale : « *Quand on termine un BACC, parce qu'on n'a pas beaucoup d'expérience dans une classe, je trouve qu'il nous manquait... moi je ne me sentais pas très compétente. Je pensais qu'on avait tout, mais c'est quand tu es dans une classe, ce n'est plus la même chose, donc je dirais peut-être qu'on avait la moitié, mais il manque le côté relation, le côté gestion. Il n'y a pas beaucoup de cours qui est en lien avec ça.* » Elle se sent donc compétente à hauteur de cinq sur dix, ce qui n'est pas très élevé, mais qui est normal. Vu l'ajustement et les compétences que requiert l'entrée dans la profession, « les enseignants en début de carrière seront de toute évidence les plus susceptibles à ressentir un tel sentiment d'incompétence » (Martineau et Presseau, 2003). En effet, la majorité des enseignants qui sortent tout juste des salles de cours de l'université ne se

sentent pas très compétents. Le développement professionnel se définit aussi par le fait que le sentiment de compétence augmente tandis que l'enseignante ou l'enseignant se professionnalise et se voit confier de plus en plus de responsabilités (Uwamariya et Mukamurera, 2005; Mukamurera, 2014).

Il a ensuite été demandé à Sammy de reproduire l'exercice de positionner son sentiment de compétence actuel sur une échelle entre un et dix: « *Là, je me dirais que je suis plus haut que 5 (rires), ça c'est sûr. Je pourrais dire que je me baigne entre 8 et 10, parce que ça dépend toujours des situations qui se présentent* ». Lorsqu'elle fait la comparaison entre le début de sa carrière et aujourd'hui, on note qu'il y a une réelle différence. Deux facteurs expliquent, selon Sammy, ce changement.

5.1.1 Facteurs de changement du sentiment de compétence professionnelle de Sammy

Pour cette enseignante, la pratique est essentielle dans l'acquisition d'un plus fort sentiment de compétence. À son avis, le fait d'expérimenter devant une classe n'est pas chose très commune au baccalauréat et elle pense qu'être titulaire d'une classe vient bonifier le sentiment de compétence : « *C'est en pratiquant. C'est le temps avec les élèves, je pense que c'est plus la pratique. Aussi comme je te dis de se réévaluer, de voir si ça ça a marché. Si ça, ça n'a pas marché, pourquoi. Une rétroaction dans le fond.* » Dans cette citation, il est question de la présence devant les élèves, mais aussi d'un regard réflexif posé sur la pratique, de se questionner sur les activités qui ont moins bien fonctionné avec les élèves. Cette pratique de réflexion se rapporte à la compétence 11 du référentiel de compétences professionnelles (gouvernement du Québec, 2001). Cette réflexion sur sa pratique d'enseignement dans le but de l'améliorer est également liée à la

perspective professionnalisante du développement professionnel (Uwamariya et Mukamurera, 2005).

Le deuxième facteur de changement dans le sentiment de compétence de Sammy réside dans sa participation à des projets de recherche menés dans sa communauté : *« Ce sont les projets, parce que ce qu'on a appris dans le BACC, c'est comme juste effleuré je trouve, et quand tu travailles dans un projet, peut-être que je pourrais appeler ça de la formation continue, parce que c'est ça qui m'a permis de mieux pouvoir développer ma compétence à enseigner. »* En plus de nommer explicitement sa participation aux projets comme facteur de changement à son sentiment de compétence, elle classe son implication dans les événements marquants de sa carrière.

5.2 Évènements marquants dans la carrière de Sammy

Les événements que Sammy mentionne comme marquants dans sa carrière sont axés sur sa participation à des projets de recherche ou encore à des ateliers de formation continue. La rencontre avec les différents chercheurs et formateurs semble avoir une réelle incidence sur ses pratiques comme enseignante.

5.2.1 Participation à des projets de recherche

Sammy a participé, durant les sept années de sa carrière, à deux projets de recherche qui ont été menés par des chercheuses dans sa communauté. Lorsqu'en entrevue il lui est demandé de relater les événements significatifs dans sa carrière, elle mentionne d'emblée sa participation active dans ces projets de recherche *« Moi, c'est en participant à des projets en dehors de ce que j'ai*

appris dans le bacc, les cours qui sont offerts dans le bacc. Moi, je trouve qu'avec les projets, j'ai appris beaucoup, développé mieux une compétence. » Il faut dire que sa carrière d'enseignante a débuté avec un premier projet de recherche. Toutes ses années d'enseignement dans l'école primaire de sa communauté ont été habitées par ces projets de recherche qui ont eu un apport direct sur sa carrière : *« Je dirais que pour moi, ce qui m'a aidé à avoir plus confiance en moi, et je trouve que c'est très significatif, c'est d'avoir travaillé justement en collaboration dans des projets, parce que quand tu es dans une école, tu ne peux pas faire autant, de travail pointilleux sur quelque chose. Il faut vraiment on dirait que tu aies un but, que ça te donne le gout aussi, que tu n'aies pas le choix, parce que tu t'es engagé dans quelque chose, on dirait que là, ça te donne plus le gout de vouloir aller de l'avant, te motiver. »* Au-delà de ce que lui ont apporté les projets par rapport à son sentiment de compétence, elle mentionne ici que sa participation était même une source de motivation pour s'améliorer en tant qu'enseignante. Au regard de son discours sur sa participation aux différents projets, nous pouvons déjà affirmer que ces derniers ont une réelle incidence sur la manière qu'a Sammy de voir l'enseignement et assurément sur ses pratiques. En effet, elle mentionne que les projets la poussent à travailler de manière pointilleuse sur différents aspects de son enseignement, notamment l'évaluation. Nous reviendrons sur cet aspect dans la prochaine section. Si les projets de recherche ont eu une importance significative pour Sammy, les différents ateliers de formation continue auxquels elle a participé ont une même importance à ses yeux. Le point commun entre les projets de recherche et les ateliers de formation continue est la réflexion qu'ils engendrent dans l'esprit de Sammy.

5.2.2 Importance de la réflexion sur ses propres pratiques d'enseignement

Sammy formule une préoccupation en ce qui a trait à l'autoanalyse, à la réflexion sur ses pratiques d'enseignement. Au moment de l'entrevue de juin 2019, elle énonce une formation qu'elle a eue à l'école, un atelier de formation continue. C'est le formateur de l'atelier qui lui a fait réaliser qu'elle pouvait se pencher sur sa pratique et la questionner dans le but de l'améliorer : « *Et en vivant une expérience dans une classe, tu découvres que ça, tu ne le savais pas, donc qu'est-ce que tu fais? Tu peux aller voir, une petite recherche. Ça vaut la peine, c'est pour ça qu'il faut toujours revenir sur tes actions, une rétroaction de ce que tu as fait. Tu ne peux pas faire ça à tous les jours, mais au moins quelques fois. C'est ce que j'avais appris quand un monsieur m'avait dit "c'est bien de faire ça, parce que tu te poses des questions sur ton acte d'enseigner, sur ton niveau de compétence"»*. Dans ses propos, Sammy exprime la relation entre sa pratique et les apprentissages qu'elle fait en tant qu'enseignante. Elle s'inscrit dans la perspective professionnalisante du développement professionnel (Uwamariya et Mukamurera, 2005; Mukamurera, 2014) en ce sens où elle considère que cette réflexion sur sa pratique est une occasion d'apprentissage : « *Oui, je crois qu'on a toujours quelque chose à apprendre (rires)*. » Participer à cet atelier de formation continue avec le formateur lui a permis d'établir l'importance de porter un regard réflexif sur sa pratique et lui a également donné une piste de travail pour opérationnaliser la compétence 11 du référentiel de compétences (gouvernement du Québec, 2001). Dans cette optique et avec le nouveau regard qu'elle pose sur sa pratique en tant qu'enseignante, Sammy s'inscrit dans la perspective professionnalisante du développement professionnel (Uwamariya et

Mukamurera, 2005; Mukamurera, 2014), ce qui est aussi le cas lorsqu'on lui demande de parler de ses projets pour le futur.

5.3 Projets futurs

Sammy est une femme qui considère essentiel de participer au développement de sa communauté. L'éducation lui tient à cœur et elle l'énonce dès qu'on lui demande de parler de son parcours professionnel : « *Donc c'est comme ça [certificat multidisciplinaire] que j'ai commencé une formation en éducation, mais c'est toujours quelque chose que j'ai le gout de faire déjà depuis très longtemps* ». Elle aime son métier d'enseignante. Quand on la questionne à savoir si elle a des projets pour le futur, elle est très enthousiaste et dit que si ces projets sont aussi en lien avec l'éducation, ils débordent du cadre de la classe : « *Moi, j'ai des projets. Ça, c'est sûr. Oui, j'aime mon expérience de vie d'être enseignante titulaire d'une classe et de vivre tout ce que j'ai vécu jusqu'à maintenant avec les charges et les responsabilités qu'on a, les tâches qu'on a à faire. Mais je rêve toujours à d'autres choses et j'ai d'autres projets que j'aimerais réaliser, c'est sûr. C'est sûr que je vais quitter une classe, c'est sûr. Je me suis toujours dit ça, parce que j'aimerais aider aussi à développer le côté éducatif chez les Premières Nations.* » Elle pense à ce projet à long terme qu'elle souhaite réaliser et cela la place dans la perspective professionnalisante du développement professionnel (Uwamariya et Mukamurera, 2005; Mukamurera, 2014), car une fois de plus, elle pose un regard réflexif sur sa pratique et elle a envie de s'inscrire dans une optique de recherche : « *Moi, ça m'a vraiment marqué. J'ai réalisé que les besoins des élèves sont vraiment différents malgré que nous sommes tous des communautés autochtones. J'ai remarqué que chez nous, ce ne sont pas les mêmes problèmes que dans cette communauté-là.* » Elle souhaite

commencer par aider sa communauté, mais elle mentionne aussi la possibilité de faire un travail pour plusieurs peuples des Premières Nations. Dans ses propos, on observe aisément la réflexion qui l'habite.

L'enseignante a un regard analytique et parle explicitement de son développement professionnel, que ce soit en se positionnant davantage dans une perspective développementale ou professionnalisante (Uwamariya et Mukamurera, 2005; Mukamurera, 2014). Elle est consciente de son cheminement en tant qu'enseignante et montre une ouverture au partage de ses pensées et de ses expériences, mais aussi de ses désirs et de ses aspirations. Par ailleurs, dans son discours sur l'enseignement et l'évaluation de l'écriture et de la lecture, d'autres traces de son développement professionnel sont visibles de même que de nombreux indices indiquant les impacts du projet LÉÉO sur son développement professionnel.

CINQUIÈME CHAPITRE. DISCUSSION CONCLUSIVE

« Mais je suis beaucoup plus libre, beaucoup plus ouverte qu'avant, beaucoup plus souple que dans mes premières années d'enseignement ».

Avec cette recherche, nous souhaitons déterminer les retombées de la participation de Sammy à deux projets de recherche-action auxquels elle a participé. Pour ce faire, nous avons décrit ses pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'écriture et de la lecture en fonction de leur évolution dans le temps. Nous nous sommes également intéressée à la description d'évènements qui ont marqué son parcours professionnel.

En gardant en tête la réflexion faite par Sammy et que nous avons indiqué en début de chapitre, nous abordons la section de la discussion conclusive de notre mémoire. Déjà, dans cette citation, on note que sa perception de son enseignement est différente, qu'elle n'a pas l'impression d'être professionnellement la même qu'il y a sept ans; c'est la démonstration même de son expérience de développement professionnel.

Nous voulions, d'abord et avant tout, rendre compte du travail et de l'investissement d'une enseignante impliquée dans des projets de recherche depuis le début de sa carrière et valoriser ses accomplissements comme enseignante dans un milieu où les problèmes occupent une place prépondérante dans la recherche scientifique. Nous ne nions pas l'existence de problèmes liés à l'éducation en contexte autochtone, mais nous croyons que la valorisation des initiatives concrètes et des comportements d'implication exemplaires comme ceux de Sammy peut bonifier la vision que certains individus ont de l'éducation en contexte autochtone en relativisant le phénomène et

en contrant la méconnaissance sur la nature des différents problèmes de l'enseignement dans ce contexte particulier.

Dans ce chapitre, nous reviendrons sur les différentes sections de notre mémoire dans le but de brosser un portrait sommaire du développement professionnel de Sammy. Par la suite, nous exposerons les apports et les limites de notre projet de recherche pour finalement présenter quelques pistes de réflexion intéressantes pour l'avenir.

1. RETOUR SYNTHÉTIQUE SUR LES CHAPITRES

Tout d'abord, notre problématique a permis de comprendre la recherche-action (Gauthier, 2009; Guay et Prud'homme, 2012; Guillemette et Savoie-Zajc, 2012; Karesenti et Savoie-Zajc, 2011), ce qui était nécessaire pour contextualiser le cheminement de Sammy dans sa carrière et comprendre son développement professionnel selon la perspective professionnalisante, notamment parce que les deux projets de recherche auxquels elle a participé s'inscrivent dans cette forme de recherche (Blaser et al., 2019; da Silveira, 2015). La mise en place de cette problématique a aussi permis de saisir que l'enseignement du français en contexte autochtone n'est pas une tâche aisée puisqu'il s'agit d'un domaine d'enseignement qui est chargé historiquement (Crépeau et Fleuret, 2018; Leclerc, 2015). L'évaluation de l'écriture (Brissaud et Lefrançois, 2014; Bucheton, 2014; des Rosiers, 2019; Jalbert, 2006; Tauveron, 1996) et de la lecture (Cormier, Desrochers et Sénéchal, 2006; Hébert, 2011; Lafontaine, 2001; Lépine, 2017) sont également des défis importants de l'enseignement du français, et ce, sans égard au contexte.

Le deuxième chapitre, quant à lui, explique les concepts-clés de notre mémoire. Le développement professionnel (Brodeur et al. 2005; Butler, 2005; Day, 1999; Guskey, 2000 dans Lefevre et al, 2009; Lefevre et al., 2009; Mukamurera, 2014; Uwamariya et Mukamurera, 2005) a été abordé selon les différentes phases qui le constituent et selon les perspectives développementale et professionnalisante. L'enseignement de l'écriture (Bucheton, 2014; des Rosiers, 2019; Dolz, Gagnon et Vuillet, 2011; Simard et al., 2010; Reuter, 1996) a été abordé selon les différents modèles et approches de deux conceptions distinctes, soit ceux qui se rapportent à une conception variationniste de la langue (Bucheton, 2014; des Rosiers, 2019; Fayol, 1990; Reuter, 2004) et ceux qui se rapportent à une conception cognitiviste de la langue (Barré-De Miniac, 2000; Bucheton, 2014; des Rosiers, 2019; Fayol, 1990; Pritchard et Honneycutt, 2007). Les facteurs facilitant les changements de pratiques pour les enseignantes et les enseignants (des Rosiers, 2019) ont aussi été mis en évidence. L'enseignement de la lecture a été présenté selon les différentes phases qui lui sont liées, soit avant, pendant et après la lecture (Giasson, 2003; Lépine, 2017a). L'importance de la zone lecture (Atwell et Atwell Merkel, 2017) et de l'accès à l'objet livre (Atwell et Atwell Merkel, 2017; Brodeur et al., 2005; gouvernement du Québec, 2001; Nadon, 1992; Snow et al., 1998 dans Brodeur et al., 2005) a aussi été établie. L'évaluation, acte complexe de la profession enseignante, a été présentée en considérant les deux compétences du français en interrelation (Beautier et Bucheton, 1997; gouvernement du Québec, 2006; Lord, 2012) qui sont centrales dans notre mémoire, soit la lecture et l'écriture (Bucheton, 2014; des Rosiers, 2019; Dufays, 2011; Lafontaine, 2001; Simard et al., 2010; Tauveron, 1996), mais aussi selon la valeur aujourd'hui accordée à l'évaluation formative (Davies, 2011 dans Williams, s.d.).

Le chapitre trois porte sur la méthodologie de notre projet de mémoire. Nous avons établi notre type de recherche (Gauthier, 2009; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011) et mis en lumière des éléments liés à notre participante. Nous avons élaboré davantage sur les données que nous avons utilisées et sur la méthode de collecte de ces données (Blaser et al., 2019; Gauthier, 2009). Nous avons ensuite explicité les considérations éthiques qui nous ont semblé essentielles dans la production de notre travail (Gauthier, 2009; gouvernement du Canada, 2014; Simeone, 2015). Pour clore ce chapitre, nous avons abordé le récit phénoménologique (Balleux, 2007; Paillé et Mucchielli, 2012) puisque cette forme de présentation des données a servi de base à notre analyse.

Le quatrième chapitre correspond à l'analyse de nos données. À la lumière l'interprétation des données, il est évident que Sammy, par ses initiatives et ses actions comme enseignante dans sa communauté, s'implique dans son processus de développement professionnel. Son attachement culturel à la communauté est sans aucun doute tributaire, en partie, de cette implication, mais la volonté qu'elle a de s'améliorer, de partager son expérience avec ses collègues et de faire bouger les choses illustre aussi son investissement dans son expérience de développement professionnel.

Sammy se positionne dans la phase de la formation continue par rapport à son développement professionnel (Mukamurera, 2014) et son besoin de partager (autant avec ses élèves qu'avec ses collègues) identifie la dimension collective (Mukamurera, 2014) comme une des dimensions prédominantes dans son expérience de développement professionnel.

Nous concluons sans conteste que les recherches-actions auxquelles Sammy a participé ont favorisé la construction de son expérience de développement professionnel. Ces recherches-actions ont également contribué à la transformation de ses pratiques d'enseignement et

d'évaluation de l'écriture et de la lecture. Ces dernières s'orientent maintenant davantage selon des principes soutenus par la recherche en didactique du français et tendent à s'éloigner d'une tradition scolaire qui a encore beaucoup de poids, mais qui n'est pas toujours optimale pour les élèves. Cette transformation est liée à la coconstruction des savoirs qu'elle a mis en œuvre avec les chercheuses et chercheurs des deux projets menés dans sa communauté (Blaser et al., 2019; da Silveira et al. 2015).

L'analyse des pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'écriture et de la lecture de Sammy témoigne qu'elle est engagée dans son processus de développement professionnel de manière exemplaire, ce qui se voit notamment par la reproduction, dans son enseignement et au quotidien, de pratiques suggérées par les chercheuses et chercheurs. Ce faisant, elle se positionne dans la phase de la formation continue du développement professionnel (Mukamurera, 2014). Elle souhaite poursuivre son implication dans divers projets et suivre différentes formations qui l'engageront davantage encore dans son processus d'apprentissage en sa qualité d'enseignante (Uwamariya et Mukamurera, 2005). Quelques éléments permettent d'apprécier son implication et de définir plus précisément son expérience de développement professionnel telle que vécue jusqu'à maintenant et s'additionnant au fait que, pour Sammy, ce qui est le plus important dans son enseignement est le bien-être des élèves qui sont dans les classes.

En référence à l'instrument qui permet de mesurer l'efficacité de la formation continue et qui est élaboré par Guskey (2000, dans Lefevre, 2009), deux tendances se démarquent chez Sammy.

Lorsqu'il est question de la compétence à enseigner et à évaluer l'écriture, elle se positionne sur le cinquième échelon de cet instrument. En effet, elle est au stade où elle observe des résultats de ses changements de pratiques chez ses élèves (Guskey, 2000 dans Lefevre et al., 2009). Comme enseignante, elle aborde l'évaluation de cette compétence de manière différente depuis sa participation aux projets de recherche. Elle a mis en place un système d'enseignement de l'écriture où l'évaluation formative (Black et William, 2006.) et morcelée occupe une place prépondérante. Elle utilise la triangulation des données (Davies, 2011 dans Williams, s.d.) pour faire des retours significatifs à ses élèves sur leurs productions qui sont nombreuses et variées (Black et Williams, 2006) en prônant l'échange sur ces productions.

Lorsqu'il est question de la compétence à enseigner et à évaluer la lecture, elle se positionne plutôt sur le quatrième échelon de l'instrument de mesure, c'est-à-dire qu'elle commence à appliquer les différents principes appris dans le cadre des formations lorsqu'elle enseigne (Guskey, 2000 dans Lefevre et al., 2009). Cela s'explique notamment par le fait que les formations sur la lecture ont eu lieu un peu plus tard que les formations sur l'écriture. Elle est encore dans l'expérimentation et la mise en place des différentes stratégies qu'elle a apprises. Elle ne peut pas encore observer les résultats chez ses élèves, mais elle a le désir d'y arriver aussi bien qu'elle y est arrivée pour ce qui est lié à ses compétences professionnelles en lien avec l'écriture. Elle a toutefois déjà relevé que « l'évaluation comme soutien à l'apprentissage [favoriserait] le goût de lire de [ses] élèves et [que] cela affecterait leur niveau de réussite » (Nizet, Blaser et Kistabish, 2019).

Le discours de Sammy par rapport à sa compétence à enseigner et à évaluer l'écriture établit son changement de perception par rapport à ses pratiques professionnelles et son discours sur

l'évaluation illustre bien ce changement. Avant sa participation aux recherches-actions, l'évaluation de l'écriture était une tâche longue et fastidieuse pour elle. En appliquant les différentes stratégies qui lui ont été présentées dans le cadre des recherches-actions et en travaillant sur ses propres outils d'évaluation, elle endosse maintenant une posture émancipée par rapport à l'évaluation de l'écriture. Elle a entamé la même réflexion pour ses compétences professionnelles liées à la compétence à lire des élèves. Si elle n'endosse pas entièrement une posture émancipée pour cette dernière, elle mentionne explicitement et à de nombreuses reprises qu'elle aspire à l'atteinte de cette posture pour cette deuxième compétence.

Ce rappel sommaire par rapport à notre analyse du développement professionnel de Sammy au regard de ses pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'écriture et de la lecture et des événements marquants dans sa carrière nous amène à énoncer les apports de notre projet de recherche.

2. APPORTS DE LA RECHERCHE

Ce projet de recherche a permis de décrire en profondeur le développement professionnel d'une enseignante déjà bien engagée dans son processus. Le fait de nous concentrer sur une seule participante nous a permis d'identifier de nombreux enjeux et facteurs facilitant l'expérience de développement professionnel pour Sammy. L'étude de cas, dans ce contexte, a été une stratégie méthodologique efficace.

Plus encore, nous avons été en mesure de rendre compte positivement de ce que Sammy fait en contexte autochtone. Le portrait de l'éducation dans les communautés tel que dépeint par

la société semble généralement peu flatteur, voire pessimiste, et nous avons le souci de montrer que des membres de communautés s'impliquent et font tout en leur pouvoir pour valoriser l'éducation auprès des jeunes générations. C'est le cas de Sammy. Cette approche positive fait, à notre sens, rayonner le travail d'une enseignante qui a le souci du bien-être de ses élèves au regard de leurs spécificités culturelles et qui souhaite ardemment faire bouger les choses en éducation dans sa communauté et, à plus grande échelle, pour les Premières Nations.

Nous avons le souci d'impliquer le plus possible Sammy dans notre projet de mémoire, par respect pour elle et pour rendre compte adéquatement de son expérience personnelle de développement professionnel qui est, rappelons-le, unique. Nous avons cependant la crainte qu'une implication trop grande devienne accablante pour elle. En utilisant le récit phénoménologique comme outil d'analyse, nous avons trouvé l'implication optimale de Sammy à la rédaction. Nous pensons que cette structure pourrait aisément être reprise par des chercheuses et des chercheurs collaborant avec des membres des Premières Nations. La collaboration dans l'écriture est enrichissante et amène un regard nouveau sur l'analyse. Par ailleurs, comme ce récit met en place l'analyse des données, il rendra plus aisé et accessible, par sa forme, la diffusion des résultats de notre recherche.

3. LIMITES DE LA RECHERCHE

Bien que mené le plus rigoureusement possible, notre projet de recherche laisse plusieurs questions en suspens et présente des limites que nous souhaitons exposer.

Nous avons choisi de travailler avec une enseignante impliquée dans un projet de recherche dont la chercheuse principale était notre directrice de recherche. Il est probable que ce choix ait influencé notre manière de traiter les données au regard de la désirabilité sociale.

Nous avons aussi choisi de centrer l'analyse de l'expérience de développement professionnel de Sammy au regard de ses pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'écriture et de la lecture. Au terme de notre analyse, nous réalisons cependant que l'expérience de développement professionnel ne se limite pas aux pratiques professionnelles d'une personne enseignante. C'est un concept complexe et étendu qui implique les sphères professionnelle, sociale et privée d'une même personne. Reprendre le travail d'analyse auprès de Sammy en considérant davantage les sphères sociale et personnelle serait un travail intéressant qui rendrait davantage compte de différents facteurs influant son développement professionnel.

Notre mémoire répond à nos objectifs de recherche en ce sens où l'expérience de développement professionnel de Sammy est décrite au regard de ses différentes pratiques professionnelles et des événements significatifs de sa carrière. Reproduire cet exercice en utilisant plutôt une stratégie méthodologique multiple permettrait davantage de reconnaître et d'exposer des initiatives, des changements positifs comme ce que Sammy met en œuvre dans sa classe.

Pour terminer, bien que ce n'était pas l'objectif de notre recherche, nous comprenons que la généralisation des résultats pour une étude de cas simple sur un concept aussi variable et personnel que celui de développement professionnel est impossible.

Malgré ces limites, quelques pistes à explorer qui découlent de notre travail seraient à envisager pour des recherches futures.

4. PISTES À EXPLORER POUR DES RECHERCHES FUTURES

Au regard des questions qui demeurent en suspens dans notre travail ainsi que de réflexions que nous avons formulées dans le cadre de notre rédaction, quelques pistes de recherche pour des travaux futurs nous semblent intéressantes à mentionner ici.

En premier lieu, les deux recherches-actions auxquelles Sammy a participé ainsi que notre propre recherche se déroulaient en contexte autochtone, mais il serait pertinent d'envisager de reproduire une recherche semblable en contexte non autochtone, car peu importe le contexte, l'émancipation par rapport à l'évaluation est un enjeu colossal pour une grande majorité d'enseignants. Considérant la réussite de cette émancipation pour Sammy, nous croyons que les modèles d'accompagnement proposés dans le cadre des deux recherches-actions étaient tout à fait adéquats dans ce contexte et que le développement professionnel au regard des pratiques professionnelles est un bon indicateur de cette émancipation, d'où l'intérêt de reproduire une recherche semblable dans des contextes variés.

Comme pour tous les travaux en contexte autochtone, nous ne pouvons passer sous silence le besoin d'intégrer davantage encore d'éléments culturels des communautés dans l'éducation. Dans ce domaine, il semble que ce besoin prend tout son sens dans une optique de valorisation et de transmission intergénérationnelle des savoirs. Dans un contexte spécifique comme celui de la communauté de Sammy, il serait intéressant de développer des pistes qui permettraient cette

intégration de savoirs culturels à l'enseignement tout en observant les orientations de l'école et de la direction. Avec une très grande majorité d'enseignantes non autochtones œuvrant dans l'école de la communauté de Sammy, la nécessité d'une telle réflexion ne peut être ignorée.

La dernière piste de recherche que nous souhaitons présenter est en lien avec l'impact de Sammy dans sa communauté. Son expérience et son investissement dans son processus de développement professionnel sont tels que, comme enseignante, Sammy a assurément eu une incidence sur le parcours scolaire (et personnel) de nombreux enfants de sa communauté. Observer cette influence de Sammy qui, osons le dire, endosse le rôle de modèle de persévérance et d'implication dans l'école permettrait d'analyser à long terme les impacts de ses partages avec ses collègues sur les élèves de la communauté. Les réussites et les défis des élèves pourraient ainsi être analysés sous l'angle du partage de pratiques entre les enseignantes et les enseignants.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Assemblée des Premières Nations (2017). *Introduction à la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones*. Repéré à <https://www.afn.ca/wp-content/uploads/2018/09/17-11-27-Introduction-to-the-UN-Declaration-FR.pdf>
- Atwell, N. et Atwell Merkel, A. (2017). *La zone lecture : comment former des lecteurs compétents, passionnés et critiques* (Trad. par Julie Bourgon). Canada, Sherbrooke : Éditions Deux.
- Balleux, A. (2007). Le récit phénoménologique : étape marquante dans l'analyse des données. Repéré à http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Balleux-FINAL2.pdf
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (Trad. par Jacque Lecomte). Belgique : De Boeck.
- Barré-de Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. France, Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Barré-de Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 113-114, 29-40.
- Barré-de Miniac, C. dans Chartrand S.-G. et Blaser, C. (2008) *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Belgique, Namur : Presses universitaires de Namur.
- Barré-de Miniac, C., Brissaud, C. et Rispaïl, M. (dir) (2004). *La littéracie : conceptions théoriques et pratique d'enseignement de la lecture-écriture*. France, Paris : Harmattan.
- Black, P. et William, D. (2006) *Assessment for learning in the classroom*. Dans Gardner, J. (dir). *Assessment and learning* (2^e ed.), pp. 11 – 32. Londres, Angleterre : Sage.
- Blaser, C., da Silveira, Y., Lépine, M., Nizet, I., Pellerin, G. et Simard, D. (2019). *Soutenir le développement d'enseignantes du primaire pour améliorer les pratiques d'enseignement et d'évaluation de la lecture et de l'écriture en contexte autochtone, à l'ère des TIC*. Rapport de recherche adressé au FRQ-SC (2017-LC-197748), Université de Sherbrooke, Canada.
- Bauthier, E. et Bucheton, D. (1997). Les pratiques socio-langagières dans la classe de français ? Quels enjeux ? Quelles démarches ? *Repères, recherche en didactique du français langue maternelle*, 15, 11-25.
- Borg, S. (2018). Evaluating the Impact of Professional Development. *RELC Journal*, 49(2), 195–216.

- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33(8), p. 3 – 15.
- Bousquet, M.-P. (2012). Êtres libres ou sauvages à civiliser? L'éducation des jeunes Amérindiens dans les pensionnats indiens au Québec, des années 1950 à 1970. *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, 14, 162-192.
- Brabant, C., Croteau, M.-J., Kistabish, J. et Dumond, M. (2015). À la recherche d'un modèle d'organisation pédagogique pour la réussite éducative des jeunes et des communautés des Premières Nations du Québec : points de vue d'étudiants en administration scolaire. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaire chez les premiers peuples*, 1(1), 72-74
- Brasseur, P. (2013). *1001 activités autour du livre*. France, Paris : Casterman.
- Brissaud, C. et Lefrançois, P. (2014). Évaluations ministérielles de l'écriture et de la langue dans la francophonie en fin de scolarité primaire : quelles finalités? *Langage et société*, 2(148), p. 107-124.
- Brodeur, M., Deaudelin, C. et Bru, M. (2005). Introduction : Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5-14.
- Brodeur, M., Gosselin, C., Legault, F., Deaudelin, C., Mercier, J. et Vanier, N. (2005). Prévention des difficultés d'apprentissage en lecture chez les enseignants de maternelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 33-54.
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. France, Paris : Retz.
- Butler, D., (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 55-78.
- Cajete, G. (1994). *Look to the mountain : an ecology of indigenous education*. Colorado, Durango : Kivaki Press.
- Campeau, D. (2011). *Valorisation des espaces réels pour l'enseignement de la géographie au secondaire en classe d'adaptation scolaire*. Mémoire de maîtrise en éducation présenté à l'Université de Sherbrooke. Sherbrooke.
- Campeau, D. (2015). Pédagogie autochtone : paradigme éducatif au service des apprentissages et du programme de formation. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaire chez les premiers peuples*, 1(1), 72-74

- Conseil canadien des apprentissages (2007). État de l'apprentissage au Canada : Pas le temps de s'illusionner. Repéré à <<http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/cca/pastemps/pastemps.pdf>>
- Conseil canadien des apprentissages. (2009). État de l'apprentissage chez les Autochtones au Canada : Une approche holistique de l'évaluation de la réussite. Repéré à <http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/59335.pdf>
- Chartrand, S.-G. et Blaser, C. (2008). *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Belgique, Namur : Presses universitaires de Namur.
- Chartrand, S.-G. et Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Canadian Journal Of Education*, 32(2), 317-343.
- Cormier, P., Desrochers, A. et Sénéchal, M. (2006). Validation et consistance interne d'une batterie de tests pour l'évaluation multidimensionnelle de la lecture en français. *Revue des sciences de l'éducation*, 32 (1), 205–225.
- Crépeau, N. et Fleuret, C. (2018). L'enseignement du français chez les Premières Nations d'hier à aujourd'hui : défis didactiques, pratiques pédagogiques et compétence plurilingue. *Revue de langage, d'identité, de diversité et d'appartenance (R-LIDA)*, 2(1), p. 101-122.
- da Silveira, Y., Blaser, C., Moldeveau, M., Pellerin, G. et Maheux, G. (2015). *Exploration de nouvelles pratiques d'enseignement pour favoriser le développement de la compétence à écrire d'élèves anicinapek et innus du primaire*. Rapport de recherche adressé au FRQ-SC (2013-ER-164728), Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec, Canada.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers : The Challenges Of Lifelong Learning*. Angleterre, Londres : Falmer Press.
- des Rosiers, S. (2010). *La conception d'un programme d'entraînement à l'écriture pour des élèves entre 6 et 12 ans*. Mémoire. Université de Sherbrooke.
- des Rosiers, S. (2019). Le changement des gestes didactiques déclarés par des enseignantes et enseignants du primaire dans un contexte de plan de formation continue sur l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture. Thèse. Université de Sherbrooke.
- Dolz, J., Gagnon, R. et Vuilet, Y. (2011). *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Carnets des sciences de l'éducation. Suisse, Genève : Université de Genève.
- Dufays, J.-L., (2011). Quel enseignement de la lecture et de la littérature à l'heure des « compétences »? *Pratiques*, 149-150, p. 227-248.

- Dufour, E. (2015). *La sécurité culturelle en tant que moteur de réussite postsecondaire: Enquête auprès d'étudiants autochtones de l'Institution Kiuna et des espaces adaptés au sein des établissements allochtones*. Mémoire. Université de Montréal.
- Ecalte, J et Magnan, A. (2002). *L'apprentissage de la lecture : fonctionnement et développement cognitifs*. France, Paris : Armand Collin.
- Falardeau, E. et Simard, D. (2007). Rapport à la culture et approche culturelle de l'enseignement. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 30(1), 1-24.
- Fayol, M. (1990). La production de textes écrits. Introduction à l'approche cognitive. *Éducation permanente*, 102, 21-29.
- Fonds de recherche du Québec – Société et culture (2019). Action concertée. Repéré à <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/fr/bourses-et-subventions/concours-antérieurs/bourse/actions-concertees-textuou01467139442990>.
- Foucambert, J. (1974). Apprentissage et enseignement de la lecture. *Communication et langage*, 24, 46-59.
- Gagnon, Y.-C., (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche : guide de réalisation* (2^e édition). Canada, Québec : Presses de l'Université du Québec. (Ouvrage original publié en 2005).
- Gauthier, B. (dir) (2009). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5^e ed.). Canada, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, R. (2005). Le rapport à l'institution scolaire chez de jeunes amérindiens en fin de formation secondaire : contribution à la compréhension du cheminement scolaire chez les Autochtones. Thèse de doctorat, Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi.
- Giasson, J. (2003). *Lecture : De la théorie à la pratique* (2^e ed.). Canada, Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Goigoux, R. et Cèbe, S. *Apprendre à lire à l'école : tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*. France, Mercuès : Retz.
- Gouvernement du Canada, (2011). *Enquête nationale auprès des ménages de 2011*. Canada : Statistiques Canada.
- Gouvernement du Canada (2014). Énoncé de politique des trois conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains. Canada. Document téléaccessible à l'adresse

< http://www.frqs.gouv.qc.ca/documents/10191/186009/EPTC_2014.pdf/9cb00cc3-eda0-4e2b-9c05-f2e2024ffa69>.

Gouvernement du Canada (2015). Rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada. Document téléaccessible à l'adresse < <http://www.trc.ca/websites/trcinstitution/index.php?p=891> >.

Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences*. Québec. Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Québec. Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec. Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (2009). *Progression des apprentissages au primaire : français langue d'enseignement*. Québec. Ministère de l'Éducation.

Gruenwald, D. (2008). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Environmental Education Research*, 14(3), 3-12.

Guay, M.-H. et Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 183-211). Québec, Canada : ERPI.

Guillemette, S. et Savoie-Zajc, L. (2012). La recherche-action et ses rapports de coconstruction de savoirs et de formation dans une perspective de professionnalisation entre acteurs praticiens et chercheurs. *Formation et profession: Revue scientifique internationale en sciences de l'éducation*, 20(3), p. 14-26.

Hayes, J.R. et Flower, L.S. (1986). Writing Research And The Writer. *American Psychologist*, 41(10), 1106-1113.

Mccue, H. (2018). Éducation des Autochtones au Canada. *L'Encyclopédie Canadienne*. Repéré à <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/education-des-autochtones>

Hébert, M. (2011). Annoter un journal de lecture : quels gestes évaluatifs pour mieux soutenir « l'action » du jeune sujet lecteur ? *Mesure et évaluation en éducation*, 34 (3), 51–78.

Henderson, W.-B., (2006). Loi sur les Indiens. *Encyclopédie canadienne*, article téléaccessible à l'adresse <<https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/loi-sur-les-indiens>>.

- Jalbert, P. (2006). L'épreuve obligatoire d'écriture de la fin du troisième cycle du primaire en français, langue d'enseignement : comparaison des résultats de 2000 et 2005. *Document réalisé pour le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/Ecriture3eCyclePrimFLE.pdf.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e ed.). Canada, Saint-Lambert : ERPI.
- Lacourse, F., Martineau, S. et Nault, T. (2011) *Profession enseignante : démarches et soutien à l'insertion professionnelle*. Canada, Anjou : Les éditions CEC.
- Lafontaine, D. (2001). Quoi de neuf en littératie? Regard sur trente ans d'évaluation de la lecture. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*. 7(8), 71-95.
- Leclerc, J. (2015). Les droits linguistiques des autochtones, *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, CEFAN, Université Laval, 7 décembre 2015, repéré à http://www.axl.cefan.ulaval.ca/amnord/Quebec-8Autochtones-droits_lng.htm
- Lefevre, G., Garcia, A. et Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel. *Le développement professionnel : quels indicateurs?* 5(11), 277-314.
- Lenoir, Y. et Vanhulle, S. (2006). Étudier la pratique enseignante dans sa complexité : une exigence pour la recherche et la formation à l'enseignement. Dans Hasni, A., Lenoir, Y. et Lebeaume, J. (dir.), *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences* (p. 193-245). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Lévesque, C., Polèse, G., de Juriew, D., Labrana, R., Turcotte, A.-M. et Chiasson, S. (2015). Une synthèse des connaissances sur la réussite et la persévérance scolaires des élèves autochtones au Québec et dans les autres provinces canadiennes. *Cahiers DIALOG* (2015-0). INRS – Centre Urbanisation Culture Société; Réseau DIALOG, Montréal.
- Lépine, M. (2017a). *L'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire : enquête sur les pratiques déclarées et les conceptions d'enseignants québécois*. Thèse : Université de Montréal.
- Lépine, M. (2017b). On entre en littérature par le cœur! Quelques aspects à considérer pour la sélection des œuvres littéraires à utiliser dans les ateliers d'écriture. *Vivre le primaire*, p. 60-63.

- Lord, M.-A. (2012). *L'enseignement grammatical au secondaire québécois : Pratiques et représentations d'enseignants de français*. Thèse. Université Laval. Québec.
- Marcel, J.-F. (2005). Le développement professionnel au travers de l'évolution des pratiques enseignantes. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 585-606.
- Martineau, S. et Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education*, 12(2), 54-67.
- McDonough, B. (2013). Le drame des pensionnats autochtones. *Relations*, 768, p. 33-35.
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement : Éclairage théorique et état des lieux. Dans Portelance, L., Martineau, S. et Mukamurera, J. (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : oui, mais comment?* (p. 9-33). Québec, Canada : Les Presses de l'Université du Québec.
- Nadon, Y. (1992). En bonne voie... vers la lecture. *Québec français*, 86, p. 53-55.
- Nizet, I., Blaser, C. et Kistabish S. (2019). Communication 157.5 : L'évaluation des apprentissages en lecture: cheminements d'enseignantes d'une école primaire autochtone de Pikogan, Québec. Gremion, C., Sylvestre, E. et Younes, N. (dir.). (2019). *Actes du 31ème Colloque scientifique international de l'ADMEE-Europe : Entre normalisation, contrôle et développement formatif. Évaluations sources de synergies ?* Lausanne, Suisse : IFFP et CSE de l'Université de Lausanne
- Organisation des Nations Unies (2007). Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones. Repéré à <https://www.parl.ca/DocumentViewer/fr/41-2/projet-loi/C-469/premiere-lecture/page-32>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e ed.). France, Paris : Armand Collin.
- Pennac, D. (1992). *Comme un roman*. France, Paris : Gallimard.
- Petitjean, A. (1998). Enseignement / Apprentissage de l'écriture et transposition didactique. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 97-98, p. 105-132.
- Poulin, A. (2005). Yves Nadon : portrait d'un prof engagé. *Lurelu*, 27(3), 73-76.
- Pritchard, R.J. et Honeycutt, R. L. (2007). Best practices in Implementing a Process Approach to Teaching Writing. Dans Graham, C.A. MacArthur et J. Fitzgerald (dir.), *Best practices in Writing Instruction* (p.28-49). New York, États-Unis : The Guilford Press.

- Réseau DIALOG, Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones, (2001-2020). Repéré à <https://reseaudialog.ca/>.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. France, Paris : ESF éditeur.
- Reuter, Y. (2004). Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation. *Pratiques*, 121-122, 9-27.
- Saint-Arnaud, P. et Bélanger, P., (2006). Co-crédation d'un espace-temps de guérison en territoire ancestral par et pour les membres d'une communauté autochtone au Québec : appréciation clinique d'une approche émergente et culturellement adaptée. *Drogues, santé et société*, 4(2), p. 141-176.
- Sbaratto, N. (2005). L'éducation dans les communautés autochtones au Québec. Du système d'écoles résidentielles à l'espoir contemporain. *Globe*, 8(2), p. 261-278.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Belgique : De Boeck.
- Simard, D. (1987). *Les discours sur la prise en charge de l'éducation scolaire amérindienne en tant que contexte dans la pratique de l'enseignement*. Thèse. Université du Québec à Chicoutimi. Chicoutimi.
- Simeone, T. (2015). Peuples autochtones : terminologie et identité. *Bibliothèque du parlement*. Repéré à <https://notesdelacolline.ca/2015/12/14/peuples-autochtones-terminologie-et-identite/>
- Tauveron, C. (1996). Des « pratiques d'évaluation » aux « pratiques de révision » : quelle place pour l'écriture littéraire. *Repères*. 13, 191-210.
- Uwamariya, A et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.
- Viau, R. (2015). *Amerindiana : Essais d'ethnohistoire autochtone*. Gatineau : Presses de l'Université de Montréal.
- Vygotski, L. (2013). *Pensée et langage* (4^e ed.). France, Paris : La dispute.
- Williams, R. (s.d.). Formative Assessment : An Essential Part of a Balanced Assessment Program. Repéré à <http://people.stu.ca/~raywilliams/6143/Formative%20Assessment%20Handout.pdf>.

ANNEXE A

Questionnaire entrevue avec Sammy (environ 45 minutes) Développement professionnel	
Question	Lien théorique
Quelle est ta définition du développement professionnel?	Concept polysémique
<p>À ton avis, de quelle manière ta formation initiale a-t-elle influencé ton développement professionnel?</p> <p>Au début de ta carrière d'enseignante, te sentais-tu bien outillée pour donner tes cours?</p> <p>Quels sont les outils et les stratégies que tu as utilisés pour te sentir outillée (ou pour améliorer ton sentiment de compétence)?</p> <p>À quel moment as-tu commencé à sentir que tu étais en contrôle de ton enseignement? Y-a-t-il des activités ou des actions posées en classe qui, selon toi, démontre ton évolution dans l'enseignement? Qu'est-ce qui te rend fière lorsque tu enseignes? Es-tu en mesure de déterminer de quoi découle cette émotion (le travail fait, les efforts faits par toi ou par les élèves)?</p> <p>À l'inverse, est-ce qu'il y a un moment dans ta carrière où tu as ressenti de la frustration et où tu t'es questionnée sur tes pratiques d'enseignement? As-tu déjà eu l'impression que tes efforts ne menaient pas aux résultats escomptés? Je parle de la frustration, mais as-tu ressenti d'autres émotions en lien avec la même situation (culpabilité, angoisse, tristesse)?</p> <p>As-tu l'impression aujourd'hui d'avoir retrouvé une certaine stabilité par rapport à ces émotions/situations?</p>	<p>Selon la <i>perspective développementale</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Formation initiale 2- Entrée dans la profession 3- Consolidation des compétences 4- Enthousiasme 5- Frustration 6- Stabilité 7- Désengagement 8- Départ de la profession <p>*Pas de questions explicites pour les points 7 et 8*</p>
Es-tu en mesure de me parler des événements significatifs qui ont eu lieu dans ta carrière (les événements qui ont vraiment changé quelque chose à ta pratique) et à quel	Événements significatifs dans la carrière + moment où ils se sont produits (<i>perspective développementale</i>)

moment ils se sont produits (rencontre avec certaines personnes, participation à certaines activités, évènement significatif vécu avec les élèves)?	
<p>Tu es en poste depuis un moment déjà. Aujourd'hui, comment perçois-tu la profession enseignante? Ta perception a-t-elle évoluée au fil des ans? Qu'est-ce que la profession enseignante t'apporte? As-tu l'impression d'apprendre lorsque tu enseignes?</p> <p>Tu as accepté de participer aux différents projets de recherches menés à l'école Migwan (celui d'Yvonne et maintenant celui de Christiane). Qu'est-ce qui explique ta participation à ces projets? Ont-ils changé quelque chose à tes pratiques enseignantes? Comment as-tu vécu la réflexion que tu as eu à faire sur tes pratiques en lien avec ta participation à ces projets?</p>	<p>Selon la <i>perspective axée sur la professionnalisation</i></p> <p>Le développement professionnel perçu comme un processus d'apprentissage</p> <p>Le développement professionnel par la recherche et la réflexion</p>

ANNEXE B

De : Sammy [REDACTED]

Objet : Re: Projet Kara

Bonsoir [REDACTED]

Après une réflexion à la proposition en lien avec le projet de Kara, J'accepte de participer au projet de Kara!

Il me fait toujours plaisir de participer à ce genre de travail!

Bonne soirée!

Sammy [REDACTED]

ANNEXE C

Récit et questions



Kara Edward

Mar 2020-05-05 11:41



Récit premier Jet - 1ère perso...

32 ko

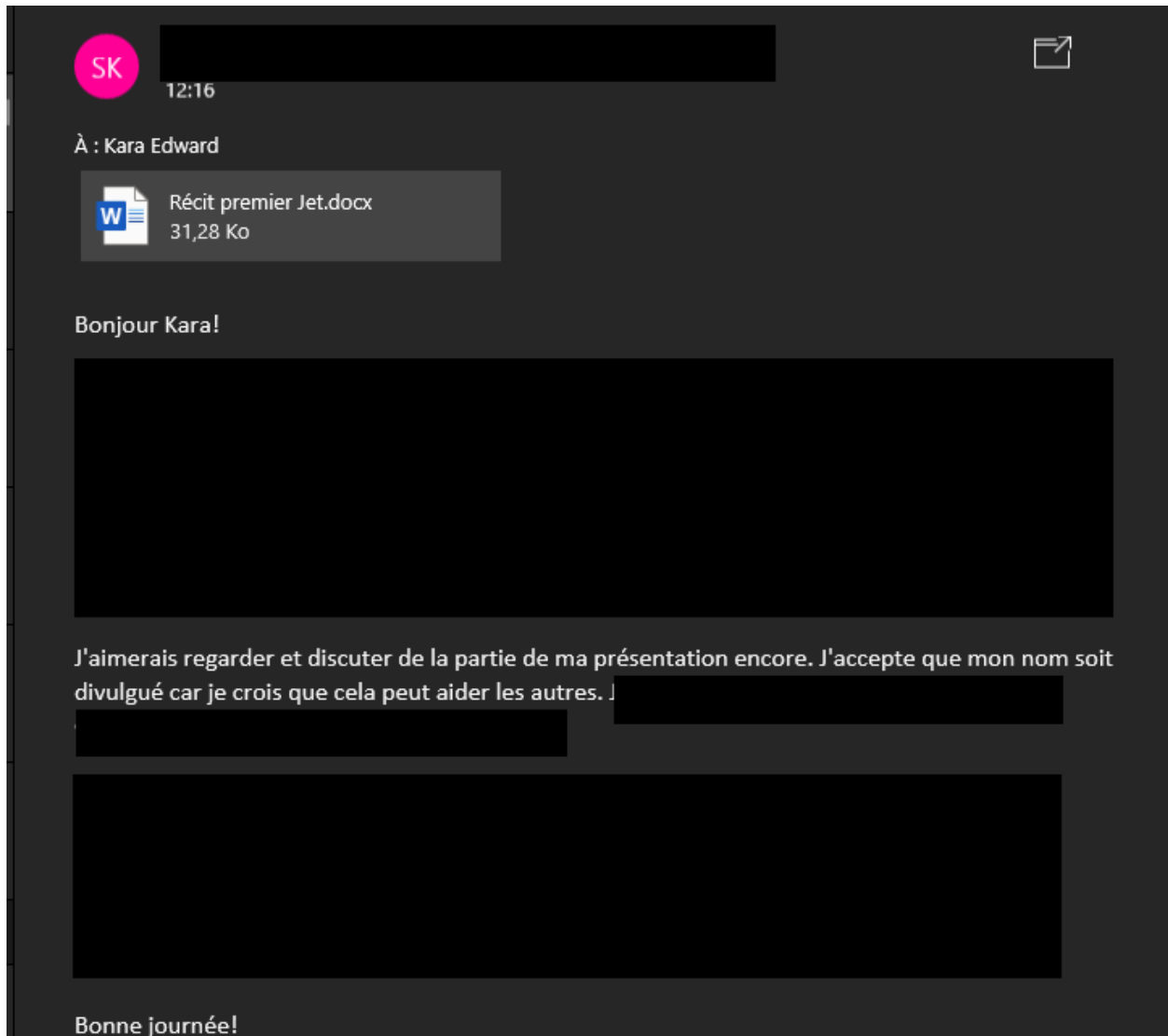
Bonjour Sammy,

Je t'écris concernant mon mémoire. Je voulais te faire valider le récit qui sera au cœur de mon chapitre de résultats. Je suis ouverte à tous tes commentaires. Lorsque tu l'auras lu et que tu m'auras indiqué les corrections que tu aimerais que je fasse, je te le soumettrai une deuxième fois pour approbation finale.

J'avais aussi deux questions plus techniques pour toi. Premièrement, j'aurais aimé savoir si c'était possible d'envisager de te présenter dans mon mémoire sans essayer de cacher ton identité, sans anonymiser le document. Mon objectif étant de rendre compte et de valoriser le travail lié à ton développement professionnel, je pense que le fait de te nommer rendrait davantage justice à ton travail. Cela dit, si tu préfères que j'anonymise le tout, je le ferai, bien entendu. Deuxièmement, j'aurais voulu savoir de quelle manière tu souhaites que je te présente. Veux-tu que je parle de toi comme d'une enseignante anishnabe? Si oui, quelle est l'orthographe la plus appropriée à ton avis?

Kara Edward

ANNEXE D



ANNEXE E

Nœuds

Nom	Fichiers	Références	C
Accès aux livres	1	1	2
Besoins des autochtones en éducation	3	7	2
Culture autochtone dans l'enseignement	1	5	2
Développement professionnel	0	0	2
Perspective développementale	1	2	2
Perspective professionnalisante	1	2	2
Discours sur les élèves	1	3	2
Difficultés rencontrées par les élèves	2	4	2
Valorisation des élèves	2	3	2
Enseignement aux autochtones par enseignants autochtones	1	1	2
Enseignement de la lecture	1	5	2
Changement de pratique d'enseignement	3	18	2
Enseignement des mots questions	1	1	2
Évaluation de la lecture	3	10	2
Intérêt des élèves pour la lecture	3	12	2
Intérêt garçons VS filles	1	1	2
Modalités de lecture	1	4	2

Nœuds

Nom	Fichiers	Références	C
Phases de la lecture	0	0	2
1 - Avant	1	3	2
2 - Pendant	1	2	2
3 - Après	1	2	2
Salon du livre	2	7	2
Choix des oeuvres	2	8	2
Mobilier grâce à la subvention	1	2	2
Enseignement de l'écriture	1	4	2
Changement de pratiques d'enseignement	3	8	2
Évaluation de l'écriture	3	6	2
Grammaire	2	3	2
Littérature autochtone	1	1	2
Profil de l'élève scripteur	1	1	2
Parcours professionnel	1	1	2
Rapport à la lecture de l'enseignante	1	2	2

Noeuds

Nom	Fichiers	Références
Sentiment de compétence	1	1
Après le BAC	1	9
Aujourd'hui	1	2
Difficultés pédagogiques	2	7
Facteurs de changements du sentiment de compétence	1	4
Évènements significatifs dans la carrière	1	2
Participation à des projets de recherche et de la formation continue	2	10
Réflexion sur les pratiques d'enseignement	1	1
Sentiments	0	0
Sentiment de contrôle	1	1
Sentiment de fierté	1	3
Sentiment de frustration	1	1
Vision de la pédagogie	1	2
Vocabulaire	2	3

ANNEXE F



Comité d'éthique de la recherche – Éducation et sciences sociales Déclaration relative aux travaux liés au mémoire ou à la thèse

- Envoyer par courriel à l'adresse ethique_esc@usherbrooke.ca.
- Envoyer une version signée puis numérisée à recherche_education@usherbrooke.ca ou, si la numérisation n'est pas possible, envoyer la copie papier signée au secrétariat du programme

Nom de l'étudiante ou de l'étudiant : Kara Edward

Matricule étudiant : 10242677

Programme : Maîtrise en sciences de l'éducation

Nom de la directrice ou du directeur de recherche : Christiane Blaser

Déclaration

Le projet (de mémoire ou de thèse) intitulé :
a été complété avec succès et accepté par le jury de projet.

Cochez l'option qui s'applique :

☐ Le projet de mémoire ou de thèse ne comporte pas de collecte de données directe ou indirecte auprès d'êtres humains.

☒ Le projet de mémoire ou de thèse s'insère dans un projet de recherche déjà évalué au plan éthique.

Titre du projet : Soutenir le développement professionnel
d'enseignantes du primaire pour améliorer les
pratiques d'enseignement et d'évaluation de la lecture
et de l'écriture en contexte autochtone, à l'ère des TIC
Chercheuse ou chercheur responsable : Christiane Blaser
Financement : FRQ-SC

☐ Le projet de mémoire ou de thèse est soumis pour évaluation au Comité d'éthique de la recherche. Le directeur ou la directrice de recherche a pris connaissance du document transmis au Comité et accepte qu'il soit soumis pour évaluation éthique.

Signatures :

Etudiante
Christiane
Blaser

Directrice ou directeur

2019-10-10

Date

Date